DOCUMENT RESUME

ED 412 727 FL 024 747

AUTHOR	Py, Bernard, Ed.
TITLE	Interventions en groupe et interactions. Actes du 3eme colloque d'orthophonie/logopedie (Neuchatel, 29-30 septembre, 1994) (Group Interventions and Interactions. Proceedings of the Colloquium on Speech Therapy (3rd, Neuchatel, Switzerland, September 29-30, 1994).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE	1995-03-00
NOTE	214p.
PUB TYPE	Collected Works - Proceedings (021) -- Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n22 Mar 1993
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Children; *Classroom Communication; Dialogs (Language); Foreign Countries; Games; *Group Instruction; Head Injuries; Interaction; *Interpersonal Communication; Language Research; Learning Problems; Linguistic Theory; Preschool Children; Psychomotor Skills; *Speech Impairments; *Speech Therapy; Spelling; Teaching Methods

ABSTRACT

Conference papers on group methods of speech therapy include: "Donnees nouvelles sur les competences du jeune enfant. Proposition de nouveaux concepts" (New Data on the Competences of the Young Child. Proposition of New Concepts) (Hubert Montagner); "Interactions sociales et apprentissages: quels savoirs en jeu" (Social Interactions and Teaching: What Knowledge Is In Play?) (Marie-Jeanne Liengme Bessire); "Analyser les interactions en classe: quelques enjeux theoriques et reperes methodologiques" (Analyzing Classroom Interactions: Some Theoretical Stakes and Methodological Benchmarks) (Lorenza Mondada); "Arrets sur image: essai de reflexions theorique a propos d'une pratique de logotherapie de groupe" (Stopping on a Picture: An Essay of Theoretical Reflections on Practice in Group Speech Therapy) (Francine Rosenbaum, Dominique Bovet, Valerie Jequier-Thiebaud); "Ajustements mutuels des interlocuteurs: conversations avec une patiente souffrant des sequelles comportementales d'un traumatisme cranien" (Mutual Adjustment of Interlocutors: Conversations with a Patient Suffering from Behavioral Consequences of a Head Injury) (Claire Peter); "Jeu symbolique et strategies d'elaboration des dialogues" (Symbolic Play and Strategies of Dialogue Elaboration) (Cecile Martin, Solange von Ins, Genevieve de Weck); "Groupes de logopedie-psychometricite: quelques reflexions a propos des indications" (Speech Therapy/Psychometric Groups: Some Reflections on Indications) (Christine Mahieu, Sylvie Moine, Katharina Turnill); "Les interactions therapeutiques a travers le jeu symbolique dans un groupe d'enfants pre-scolaires" (Therapeutic Interactions Through Symbolic Play in a Preschool Children's Group) (Marie-Claire Cavin); "A propos du psychodrame de groupe d'enfants" (Concerning Children's Group Psychodrama) (Raymond Traube, German Gruber); and "Competences orthographiques chez des eleves presentant des difficultes dans les apprentissages scolaires" (Spelling Competencies in Students Presenting Learning Difficulties in School) (George Hoefflin, Annie Cherpillod). Individual papers contain references. (MSE)

TRANEL 22

mars 1995

ED 412 727

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Ry Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Interventions en groupe et interactions

Actes du 3ème colloque d'orthophonie / logopédie

Neuchâtel 29-30 septembre 1994

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

FL 024747

BEST COPY AVAILABLE

Rédaction : Institut de linguistique, Université de Neuchâtel,
CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995
Tous droits réservés

Table des matières

Bernard Py
Avant-propos 5

Jocelyne Buttet Sovilla et Geneviève de Weck
Introduction 7-10

I. Conférences plénières

Hubert Montagner
Données nouvelles sur les compétences du jeune enfant. Proposition de nouveaux concepts. 13-36

Marie-Jeanne Liengme Bessire
Interactions sociales et apprentissages : quels savoirs en jeu ? 37-53

Lorenza Mondada
Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. 55-89

Françine Rosenbaum, Dominique Bovet et Valérie Jéquier-Thiébaud
Arrêts sur image : essai de réflexion théorique à propos d'une pratique de logothérapie de groupe. 91-112

II. Ateliers

Claire Peter
Ajustements mutuels des interlocuteurs : conversations avec une patiente souffrant des séquelles comportementales d'un traumatisme crânien. 113-120

Cécile Martin, Solange von Ins et Geneviève de Weck
Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues. 121-155

Christine Mahieu, Sylvie Moine et Katharina Turnill
Groupes de logopédie - psychomotricité : quelques réflexions à propos des indications. 157-167

Marie-Claire Cavin
Les interactions thérapeutiques à travers le jeu symbolique dans un groupe d'enfants pré-scolaires. 169-179

Raymond Traube et German Gruber
A propos du psychodrame de groupe d'enfants. 181-197

George Hoefflin et Annie Cherpillod
Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires. 199-217

III. Adresses des auteurs 219-222

Avant-propos

Ce numéro thématique des TRANEL est entièrement consacré au troisième colloque organisé par le *Cours pour la formation d'orthophonistes*. C'est donc, plus qu'une habitude, une véritable tradition qui vient se consolider au fil des années, ce dont se réjouissent à la fois les orthophonistes (du moins nous l'espérons...) et les linguistes, éditeurs responsables de la revue. Rappelons que celle-ci a déjà accueilli les actes de tous les colloques précédents (TRANEL 16 et 19 respectivement).

Le choix du thème s'est inspiré des nombreuses suggestions que nos interlocuteurs ont émises lors des diverses rencontres où nous avons le plaisir de dialoguer et qui sont occasionnées, dans une large mesure, par la remarquable intégration des stages professionnels dans le cursus universitaire. Nous nous sommes limités à reformuler ces suggestions de manière à ouvrir le plus largement possible la zone de contact entre les questions soulevées par les praticiens et les compétences des universitaires - questions et compétences qui, par la nature des choses, ne coïncident pas toujours de manière parfaite !

Comme les années précédentes, cette philosophie s'est traduite par notre désir de donner la parole aussi bien aux praticiens qui souhaitent parler de leurs expériences et de leurs réflexions qu'aux chercheurs professionnels. Nous constatons avec beaucoup de plaisir que les anciennes étudiantes de la formation neuchâteloise sont de plus en plus nombreuses à prendre la parole. Ainsi paraît s'esquisser une dynamique qui devrait encore se développer dans les années qui viennent et contribuer ainsi à améliorer la relève universitaire dans le domaine de l'orthophonie.

Bernard Py

Introduction

Le troisième colloque d'orthophonie / logopédie, qui s'est déroulé les 29 et 30 septembre 1994 à la Faculté des Lettres de Neuchâtel, avait pour thème **"Interventions en groupe et interactions"**. En effet, dans les pratiques logopédiques et éducatives, comme dans les travaux en sciences humaines, la question des interactions est au centre des préoccupations actuelles. Si leur rôle est maintenant reconnu comme prépondérant dans le développement du langage et des connaissances, comme dans la gestion des relations humaines en général, de nombreuses questions se posent encore. Comment caractériser ces interactions et leur genèse ? Comment en tenir efficacement compte dans les pratiques logopédiques et/ou pédagogiques ? Quelles influences ont-elles effectivement sur le développement et/ou sur les modes d'utilisation du langage, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes ? Autant de questions, parmi d'autres, qui ont été à la base de ce colloque et sur lesquelles les intervenants se sont efforcés d'apporter leur contribution.

Les interactions constituent à n'en pas douter un phénomène complexe qui ne peut être abordé que dans une perspective interdisciplinaire. Ce caractère interdisciplinaire est l'un des objectifs principaux qui a déjà prévalu dans les précédents colloques du Cours pour la Formation d'Orthophonistes[1], ce qui explique le caractère hétérogène de ce numéro. En effet, le lecteur notera la diversité des références des auteurs: logopédie / orthophonie, linguistique, didactique des langues, psychologie et pédo-psychiatrie.

Lors du colloque, les participants ont, d'une part, entendu une conférence en début de chaque demi-journée, et, d'autre part, participé à des ateliers introduits par un exposé, suivi d'une discussion. La publication des actes comprend la quasi totalité des contributions de ces journées, presque tous les intervenants ayant accepté de publier leur texte, ce dont nous les

[1] Le premier colloque avait pour thème ***Les situations de communication*** (TRANEL, 16, 1990); le second était consacré au ***Bilinguisme et biculturalisme*** (TRANEL, 19, 1993).

remercions. Dans cet ouvrage, le lecteur trouvera d'abord les quatre conférences plénières, qui reflètent chacune un point de vue particulier sur les interactions, puis les exposés des ateliers, qui présentent un aspect plus spécifique du thème, à partir de recherches, d'études de cas ou d'observations cliniques.

Hubert MONTAGNER, directeur de recherche à l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM), a étudié la genèse et les régulations des comportements des jeunes enfants placés en situations d'interaction. Sur la base d'études longitudinales (expérimentales et cliniques), il montre que le développement des enfants prend appui sur des "compétences - socles" précoces, et que les vicissitudes du développement peuvent s'expliquer par la manifestation incomplète ou non fonctionnelle de ces compétences.

Marie-Jeanne LIENGME BESSIRE, assistante de recherche au Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, met en évidence le rôle fondamental joué par les interactions sociales dans la construction et la transmission des connaissances. L'auteure s'est intéressée à mieux saisir les mécanismes qui structurent les interactions sociales entre enfants et entre adultes et enfants dans différents contextes; elle a montré que le développement cognitif met en jeu une multiplicité de savoirs qui s'ajustent continuellement et qui agissent directement sur l'acquisition de nouvelles connaissances.

Lorenza MONDADA, assistante de recherche en linguistique aux Universités de Lausanne et Neuchâtel, analyse les interactions en classe entre élèves et enseignants, en se référant à une démarche ethnométhodologique et à une linguistique de l'énonciation. Le terrain d'où sont tirés les exemples est celui des classes d'accueil, où les règles tacites, les contextualisations implicites et routinières ne sont pas données, mais doivent être construites et négociées, ce qui les rend observables. Elle décrit la spécificité de la gestion des tours de parole, les séquences de correction ou d'évaluation et le travail d'explicitation fait en classe.

Francine ROSENBAUM, Dominique BOVET et Valérie JEQUIER-THIEBAUD, orthophonistes / logopédistes au Centre d'Orthophonie de Neuchâtel, présentent les principes théoriques régissant leur pratique de

logothérapie de groupe, d'inspiration systémique, avec des enfants ayant des troubles du langage oral et/ou écrit. Après avoir défini le but principal de la logothérapie de groupe comme étant la mise en commun des compétences communicationnelles de chacun des membres, en vue de la reprise des processus évolutifs respectifs, elles présentent un certain nombre de "moyens" thérapeutiques. Elles thématisent aussi le rôle de diverses interactions entre les participants au groupe (enfants et adultes) et étendent la notion d'interaction aux relations que les enfants entretiennent avec leur famille dans leur accès au langage.

Les six exposés introduisant les ateliers traitent différents aspects qui se focalisent, soit sur les interactions en tant que telles, soit sur les interventions en groupes. En ce qui concerne les interactions, Claire PETER, psychologue dans la Division Autonome de Neuropsychologie du CHUV à Lausanne, analyse les compétences conversationnelles d'une jeune adulte traumatisée crânio-cérébrale et montre en particulier que les changements de thèmes varient en fonction des compétences conversationnelles spécifiques des interlocutrices (mère ou auteure).

Quant à Cécile MARTIN, Solange VON INS, assistantes de recherche, et Geneviève DE WECK, chargée de cours au CPFO de l'Université de Neuchâtel, elles analysent, dans une perspective interactionniste, des dialogues entre un adulte et un enfant (avec ou sans trouble du développement du langage) produits dans une situation de jeu symbolique. Elles montrent que l'étayage de l'adulte concerne la structure du dialogue, l'organisation du contenu et la forme discursive.

Les trois articles suivants présentent diverses formes d'interventions en groupe. Christine MAHIEU, psychomotricienne, Sylvie MOINE et Katharina TURNILL, orthophonistes / logopédistes au Centre éducatif et pédagogique d'Estavayer-le-Lac, abordent la question des indications thérapeutiques, sur la base de leur expérience de groupes interdisciplinaires avec des enfants.

Marie-Claire CAVIN, logopédiste indépendante à Lausanne, montre le rôle du jeu symbolique dans l'accès au langage pour des enfants d'âge pré-scolaire, ainsi que son utilisation possible en tant qu'option thérapeutique dans le cadre de groupes.

Raymond TRAUBE et German GRUBER, pédo-psychiatres aux Offices médico-pédagogiques de Neuchâtel et La Chaux-de-Fonds, traitent du rôle des différents partenaires (enfants et thérapeutes) dans un psychodrame de groupe en prenant appui sur l'analyse de diverses séquences, chacune étant centrée sur l'une ou l'autre caractéristique de ce type d'intervention.

Le dernier article, proposé par George HOEFFLIN, orthophoniste / logopédiste, et Annie CHERPILLOD, enseignante spécialisée, à Prilly, présente une recherche consacrée à l'analyse de l'orthographe chez des enfants de 8 à 11 ans fréquentant une classe de développement. La comparaison des résultats obtenus par ces enfants avec une population de référence met en évidence d'importantes similitudes entre ces deux populations, ainsi que des particularités dans la typologie des erreurs des enfants en difficulté.

Les articles rassemblés dans ce numéro devraient permettre aux participants de prolonger les réflexions qui ont pu émerger lors du colloque et aux fidèles lecteurs des TRANEL de prendre connaissance du contenu quasi complet de ces journées. Nous tenons par ailleurs à rappeler que les textes présentés dans ce numéro sont placés sous la stricte responsabilité des auteurs.

Nous ne saurions terminer cette introduction sans remercier toutes les personnes qui ont contribué au bon déroulement de ces journées. Nous pensons en particulier à Mesdames Marie-Jeanne Liengme Bessire, qui a accepté au pied levé d'animer un atelier, Pascale Marro Clément et Myriam Niederhauser qui se sont chargées avec efficacité de l'organisation pratique. Que Madame Esther Py soit également remerciée pour avoir largement contribué à la publication de ces actes.

Jocelyne Buttet Sovilla — Geneviève de Weck

I. Conférences plénières .. 13-112

II. Ateliers 113-217

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 13-36

Données nouvelles sur les compétences du jeune enfant. Proposition de nouveaux concepts

Hubert Montagner
INSERM, Montpellier

Résumé

Les études longitudinales du bébé dans sa famille, et les recherches expérimentales sur les comportements et systèmes d'interaction de l'enfant au cours de ses trois premières années, révèlent la précocité, la diversité et la complexité des capacités du petit de l'Homme, dès lors que certaines conditions d'environnement humain et physique sont réunies. Les résultats obtenus suggèrent que le développement émotionnel, affectif, interactif, social et cognitif de l'enfant s'organise autour de 5 compétences-socles qui émergent au cours des premières semaines. On n'observe pas ces compétences-socles chez les enfants qui présentent des troubles du développement et du comportement (enfants accueillis en pouponnière médicale; enfants autistes; etc.), chez les enfants dits en échec scolaire et chez les enfants qui souffrent de graves pathologies neurologiques (enfants Infirmes Moteurs Cérébraux). Cependant, restées cachées, enfouies, masquées ou inhibées pendant des mois ou années, en relation avec des difficultés inhérentes au développement individuel ou/et des difficultés d'attachement avec la mère (au sens large du terme), elles peuvent émerger, au moins partiellement, lorsque les conditions d'environnement s'y prêtent.

Introduction

La théorie de l'attachement de BOWLBY (1958, 1960, 1969, 1973, 1980) a particulièrement influencé les études cliniques et expérimentales qui ont porté, dans les années 70 et 80, sur la "nature" des interactions qui fondent et nourrissent les liens affectifs entre le bébé et sa mère. Etant donné son

caractère prédictif et déterministe à certains égards, les études se sont développées sur les indicateurs qui peuvent refléter chez l'enfant âgé de quelques mois ou années la construction d'un attachement "sûr et sécurisant" ("secure") avec sa mère, ou, au contraire, des difficultés d'attachement. C'est le cas, par exemple, des recherches expérimentales de AINSWORTH (1969, 1971, 1973, 1974, 1979). Son protocole, qui comprend 7 épisodes de 3 minutes chacun, permet d'objectiver et de quantifier les comportements des enfants à l'âge d'un an, selon qu'ils sont en présence de l'un ou l'autre de leurs parents, puis d'une personne inconnue qui rejoint ce parent, celui-ci s'absentant ensuite et revenant en même temps que l'autre s'en va, etc.. AINSWORTH distingue ainsi 3 catégories d'enfants :

1. ceux qui, ayant établi un attachement "sûr et sécurisant" avec leur mère, recherchent avec elle la proximité, le contact ou l'interaction à distance, selon le contexte; ils ne manifestent ni réactions de détresse, ni colère, ni évitement, lorsqu'elle s'en va ou revient;
2. ceux qui sont "évitants", c'est-à-dire qui ont tendance à ignorer ou éviter leur mère;
3. ceux qui sont "résistants", c'est-à-dire qui présentent des comportements de colère et de rejet vis-à-vis de leur mère, surtout quand elle revient, tout en recherchant la proximité et le contact avec elle.

Les réactions des enfants regroupés au sein des catégories 2 et 3 sont considérées comme des indicateurs d'un attachement non sûr et non sécurisant avec leur mère. Malgré certaines critiques, parfois sévères (LAMB et al., 1984), AINSWORTH a le grand mérite d'avoir construit un outil méthodologique qui permet aux chercheurs de valider, de réfuter et/ou de faire évoluer l'une des théories les plus pertinentes dont nous disposons pour appréhender le développement de l'enfant, et ses avatars. Ce type de démarche et de méthode autorise la recherche factuelle de corrélations, congruences ou concordances entre ce que les cliniciens et les chercheurs observent chez tel ou tel enfant à tel ou tel âge et ce qu'ils ont constaté dans les interactions entre ce même enfant et sa mère (et ses autres partenaires) au cours des premiers jours et des premières semaines. Ainsi peuvent se dégager des continuités temporelles qui donnent du sens, à la fois aux observations, aux analyses cliniques et aux données expérimentales.

Mais cette approche reste exceptionnelle. Trois obstacles paraissent

l'empêcher ou la freiner :

1. la difficulté de créer des études longitudinales qui permettent de suivre l'enfant et sa famille à intervalles réguliers, au moyen de protocoles contrôlés et dans des conditions reproductibles;

2. le manque ou l'insuffisance d'interactions entre cliniciens et chercheurs fondamentalistes pour clarifier leurs concepts et leurs cadres théoriques, et combiner ou rendre compatibles leurs méthodes respectives;

3. la difficulté de définir des indicateurs qui permettent d'objectiver la "qualité" de l'attachement entre l'enfant et sa mère, puis sa dynamique au fil des semaines, en fonction des facteurs de développement propres à l'enfant et des modifications maternelles, elles-mêmes difficiles à cerner clairement. Parfois, ils sont trop globaux ou flous pour être identifiés de la même façon par des chercheurs différents et se prêter, soit à une analyse qualitative univoque, soit à une étude quantitative. Dans d'autres cas, ils sont divisés en items tellement "atomisés" qu'ils ne peuvent avoir de valeur fonctionnelle .

J'ai tenté de construire une recherche qui réponde à ces exigences. Son axe principal est constitué par une étude longitudinale de plusieurs dizaines d'enfants âgés de 3 à 5 jours au début de la recherche, selon une approche qui combine la méthodologie du pédopsychiatre et celle de l'éthologue (c'est-à-dire de l'observation des individus en activité libre, sans limitation de leur motricité et sans interdits sociaux ou conditionnements. Dans notre étude, les enfants sont filmés sans interruption). Les enfants sont suivis par le pédopsychiatre et l'éthologue selon le principe du double aveugle (ils n'échangent pas leurs informations). Les entretiens avec la mère (recueil des données cliniques) et les sessions filmées dans la famille (recueil des données éthologiques) étant organisés aux âges de 1, 4 , 8 ,12 , 18 et 24 mois, il est possible de réaliser, d'une part une analyse du psychisme de la mère, notamment de ses représentations et de ses projets, et, d'autre part, une étude quantitative des comportements de la mère et de son bébé et de leurs interactions. Des corrélations, concordances et congruences peuvent être ensuite recherchées entre les "variables" maternelles et les "variables" de l'enfant à chacun de ces moments du développement de l'enfant et aussi d'un moment à l'autre. Certaines d'entre elles peuvent alors se dégager

comme des indicateurs pertinents des processus d'attachement ou des difficultés d'attachement entre les deux personnes et, en même temps, des particularités de développement de l'enfant, surtout lorsque la recherche a pour objectif de comparer des bébés, des mères ou des dyades "à risque" et d'autres sans difficulté et risque objectivables (les témoins). Nous avons ainsi décidé de suivre des bébés à risque (essentiellement des prématurés et des hypotrophes) et des bébés témoins.

Cet axe principal nous a permis de dégager quelques-uns des processus qui jouent un rôle dans l'émergence et le développement d'interactions ajustées entre le bébé et sa mère, ainsi que dans la genèse des difficultés d'attachement entre les deux personnes (MONTAGNER, 1993). Mais il n'a pas été suffisant pour comprendre la nature et les particularités des capacités (ou compétences) que l'enfant peut ou doit mobiliser comme autant de ressources pour s'attacher à sa mère et créer les conditions pour qu'elle s'attache à lui. Cette étude n'a pas permis notamment de révéler à elle seule les socles ou fondements qui permettent au bébé de se développer comme être interactif, social et cognitif au cours de ses premiers mois, au fil de sa croissance et à travers le faisceau des influences qui s'exercent sur lui. Des phénomènes de masquage, de défense, d'inhibition, de décalage dans les capacités perceptives et cognitives entre le bébé et sa mère et d'impossiblité fonctionnelle d'ajustement de leurs répertoires respectifs (voir plus loin) paraissent en effet contrarier l'émergence de certaines compétences de l'enfant.

En revanche, l'étude dans certaines conditions de la genèse des interactions du jeune enfant avec un autre du même âge (voir plus loin), c'est-à-dire avec un être humain qui a globalement les mêmes compétences perceptives, tonico-posturales, motrices, émotionnelles et cognitives, montre qu'il a, dès 4 ou 5 mois au moins, une gamme de capacités plus diversifiées et complexes que dans le cadre de la relation avec sa mère et ses autres partenaires adultes. Les compétences ainsi démontrées paraissent constituer des socles ou fondements du développement interactif, émotionnel, social et cognitif du petit de l'Homme, y compris dans la relation avec sa mère, même si elles ne sont pas alors manifestées ou clairement observables. La non-émergence ou le non-développement de ces compétences-socles constituent peut-être des indicateurs prédictifs des difficultés de développement et d'adaptation de l'enfant dans ses différents

environnements.

Dans le présent article, j'examine les 5 compétences-socles que suggère notre étude expérimentale sur les interactions entre enfants, puis les hypothèses qui peuvent être avancées pour mieux cerner la genèse des difficultés interactives et développementales de l'enfant, en particulier par rapport à sa mère.

Les compétences-socles qui paraissent se dégager de l'étude des interactions du jeune enfant âgé de 4 à 7 mois avec un pair

a. Présentation de l'étude

L'étude des interactions du jeune enfant âgé de 4 à 7 mois avec un autre enfant du même âge a été effectuée dans une situation expérimentale qui permet de les "libérer" des contraintes dues à l'immaturité tonico-posturale. Après avoir été revêtus par leur mère d'un gilet qui contient leurs masses corporelles, ils sont installés dans un siège spécialement conçu pour les maintenir en position assise stable et non vacillante et leur assurer un port de tête non oscillant. Deux sangles attachées au gilet et munies d'une boucle qui s'attache au dos du siège les empêchent de basculer en avant ou latéralement. Les deux sièges sont montés sur un système de rails et de crémaillères et peuvent être rapprochés, éloignés et orientés l'un par rapport à l'autre et par rapport aux deux mères, selon un protocole qui comprend 8 phases de 3 minutes chacune (MONTAGNER, 1993; MONTAGNER et al., 1993, 1994). Les manipulations sont effectuées à distance au moyen d'un pupitre de commande.

L'objectif de cette étude était de vérifier l'hypothèse que des jeunes enfants, placés dans des conditions qui "compensent" leur immaturité tonico-posturale, révèlent des capacités motrices, interactives et cognitives qu'on n'observe pas lorsqu'ils sont en position assise instable et lorsqu'ils ne peuvent réguler par eux-mêmes le port de la tête. Cette hypothèse s'appuie sur les études de GRENIER (1981) et sur l'accumulation des observations que nous avons effectuées pendant 6 ans tout au long de nos études longitudinales. En effet, GRENIER montre que, lorsque des bébés âgés de 2 semaines à 2 mois sont assis sur le bord d'une banquette avec la tête

soutenue par l'une des mains du pédiatre et l'abdomen contenu par l'autre main de celui-ci, ils présentent une motricité "libérée" et une capacité augmentée à se laisser accrocher et piloter le regard par rapport aux autres situations. Dans nos propres études, nous avons régulièrement constaté que, lorsque des enfants présentent des décalages importants (par rapport à la moyenne) dans l'émergence des régulations qui permettent un port de tête non oscillant, un passage de la position sur le ventre à la position sur le dos (et inversement), une position assise stable et sans aide, etc., ils présentent aussi des décalages importants dans la genèse de leurs gestes, notamment dans les prises d'objets, et de leurs comportements interactifs et sociaux. Des corrélations fonctionnelles et ontogénétiques paraissent exister entre ces différents processus.

Les mêmes dyades enfant-enfant étant filmées en continu dans les mêmes conditions pendant 4 sessions d'une durée de 30 minutes à une semaine d'intervalle (la durée d'étude d'une dyade est donc de un mois), la recherche a permis de dégager des données nouvelles dont les plus significatives peuvent être ainsi résumées (pour plus de détails, voir MONTAGNER et al., 1993, 1994) :

1. la fréquence et la durée des orientations de leur regard sont significativement plus élevées lorsque la cible du regard est le visage, les mains, les yeux ou les pieds du partenaire-enfant, que tout autre secteur de l'espace, y compris celui où se trouve leur mère en permanence;

2. ils ont la capacité de diversifier et d'ajuster leurs gestes par rapport au partenaire-enfant : ... ils peuvent projeter leur bras en extension, non seulement avec la main en pronation, latérale ou oblique, mais aussi avec la main en supination; ...ils peuvent effectuer une rotation de la main de la position en pronation à la position en supination; ... ils peuvent saisir et secouer la main de l'autre et développer avec lui des interactions manuelles structurées;

3. ils ont la capacité de reproduire les actes et les vocalisations de l'autre;

4. ils présentent des modifications parfois importantes de leur comportement et de leurs vocalisations de la première à la deuxième session, ou de la deuxième à la troisième session : • la fréquence de leurs gestes avec le bras en extension et la main en pronation ou en supination

en direction de l'autre augmente de façon très significative; • il en est de même pour la fréquence de leurs contacts manuels (surtout ceux qui s'enchaînent avec la prise de la main du partenaire-enfant) et de leurs vocalisations; • la durée de leurs projections du buste en direction de l'autre augmente; • ils présentent des items qu'ils ne manifestaient pas au cours de la session précédente. La familiarisation avec le partenaire et la situation expérimentale s'accompagne donc de modifications diverses, non seulement dans la fréquence et/ou la durée de certains items, mais aussi dans le "répertoire" comportemental et vocal.

L'analyse qualitative et quantitative des comportements et interactions de 30 enfants nous conduit à suggérer que les capacités manifestées dans cette situation dyadique reposent sur 5 compétences-socles, c'est-à-dire 5 Universaux qu'on ne peut pas ne pas observer au cours de la première année, lorsque le développement ne présente pas d'anomalie (nous ne préjugeons pas le rôle des facteurs et de la programmation génétiques dans l'émergence ou la non-émergence de ces compétences-socles. Nous les considérons globalement comme des Universaux Anthropologiques, ce qu'il faudra évidemment vérifier).

b. Les compétences-socles

Les capacités d'attention visuelle soutenue

Nombreuses sont les études cliniques et expérimentales qui montrent l'émergence précoce et l'importance des comportements d'accrochage du regard et des interactions oeil à oeil dans les phénomènes d'attachement entre le bébé et sa mère. Cependant, aucune n'a, semble-t'il, souligné le caractère plus ou moins soutenu de l'attention visuelle que porte l'enfant à sa mère et à ses autres partenaires dans la genèse de ses systèmes interactifs et cognitifs. En outre, nous ne disposons pas d'informations bien établies sur les différences qui peuvent exister au cours de leur développement entre des jeunes enfants qui apparaissent capables de stabiliser leur regard sur une cible, en particulier un humain, et d'autres qui évitent le regard de leur(s) partenaire(s). Or, notre recherche sur les interactions entre deux enfants maintenus en position assise stabilisée dans des sièges expérimentaux montre que, dès l'âge de 4 ou 5 mois, ils sont

capables de développer en même temps une grande mobilité du regard et une orientation visuelle ininterrompue et de longue durée (parfois supérieure à une ou deux minutes) en direction du partenaire-enfant. Les zones corporelles le plus souvent et longtemps accrochées par le regard sont celles qui jouent un rôle majeur dans l'expression des émotions humaines, c'est-à-dire le visage, les yeux et les mains. On peut donc émettre l'hypothèse que l'émergence précoce et le développement de capacités d'attention visuelle soutenue au cours des premiers mois sont indispensables à l'émergence, au développement et à la régulation des systèmes émotionnels de l'enfant, en lui permettant de percevoir (c'est-à-dire de recevoir, de mettre en mémoire et de comparer les informations du moment avec celles qui sont engrammées) les émotions du partenaire, tester les réactions qu'il induit en fonction de ses propres émotions et d'ajuster ses réponses à celles de l'autre. Plus il a la possibilité de mobiliser longuement ses capacités d'attention visuelle vis-à-vis d'un partenaire ayant globalement les mêmes compétences que lui, plus la probabilité est élevée qu'il puisse donner du sens à ce que l'autre perçoit, fait et "pense". Il peut ainsi développer, affiner et nuancer de façon intégrée la composante émotionnelle et la composante cognitive de ses relations avec un autre humain, sans que ces processus soient freinés ou inhibés par une histoire partagée (comme cela peut être le cas dans les relations mère-enfant). En revanche, un balayage visuel trop rapide du visage de l'autre et/ou l'évitement de son regard ne peuvent permettre au jeune enfant de décoder les modifications des regards, mimiques, attitudes et gestes du partenaire et donc de leur donner du sens et de s'y ajuster (et s'y accorder, au sens de STERN, 1985). Nous verrons plus loin les éclairages que cela peut apporter dans le domaine des difficultés d'attachement entre le bébé et sa mère et dans celui de la genèse des difficultés de développement de l'enfant.

La "faim" à l'interaction

Dans notre situation expérimentale, les enfants montrent à tout moment vis-à-vis de leur partenaire-enfant un élan très marqué à l'interaction pour l'interaction (ils se penchent en avant; ils réorientent leur regard dans la direction de l'autre, dès que celui-ci modifie son comportement ou ses vocalisations; ils transportent la main au contact de l'autre; ils lui touchent ou lui prennent la main lorsqu'ils en ont la possibilité "mécanique"; ils

émettent des vocalisations modulées dans sa direction, notamment lorsqu'il détourne la tête). En effet, aucun ne tient un objet (à l'exception de la dernière phase du protocole) et rien ne permet de penser que leur comportement s'inscrive dans une stratégie cognitive de prise d'objet ou de "dominance" de l'autre pour la possession d'un objet. Chacun paraît se comporter comme s'il cherchait à réduire la distance avec l'autre enfant et à établir le contact avec lui, c'est-à-dire à manifester un comportement d'attachement (au sens de BOWLBY). On peut ainsi faire l'hypothèse que le petit de l'Homme a "faim" d'interaction avec ses congénères, en tout cas lorsqu'il peut comprendre leur registre et susciter chez eux des réactions ajustées ou non exclusives, indépendamment de toute "affiliation" génétique ou historique. Dès lors, le concept d'interaction n'apparaît pas seulement (ou exclusivement) tributaire de la genèse des relations du bébé avec sa mère, ou toute autre personne d'attachement "historique". Il pourrait aussi traduire un élan vers tout être vivant dont les initiatives et les réponses sont ancrées dans le même système de signes. En d'autres termes, il pourrait s'agir d'une recherche et d'une reconnaissance mutuelles de signes qui permettent la communication à partir de codes partagés entre personnes de la même espèce qui ont "baigné" dans des systèmes de signes de même nature pendant un développement initial de durée comparable (ils ont le même âge), c'est-à-dire le langage, le regard accrocheur et "pilotant", le sourire, la "gestuelle" de la main, la bipédie, etc., et pas seulement la conséquence ou les effets des interactions précoces, de l'attachement et de la relation affective avec la mère. Mais cet élan pourrait ne pas être spécifique, c'est-à-dire réservé aux seuls humains. Il peut en effet être observé chez un enfant que l'on met en présence d'un animal familier comme le chat ou le chien, même s'il prend alors d'autres formes et obéit à d'autres régulations. En conséquence, l'hypothèse que l'un des fondements du développement de l'enfant est l'émergence d'une compétence-socle qui lui donne un élan à l'interaction, quelle que soit la "qualité" des partenaires, conduit à un nouveau regard sur la genèse, la dynamique et les régulations des constructions enfantines. Elle relativise notamment l'aspect déterministe de la théorie de l'attachement et de la théorie psychanalytique, même si l'attachement et la relation affective sexualisée du bébé avec sa mère jouent un role incontestable dans le développement émotionnel, relationnel, social et probablement cognitif de l'enfant. Elle permet de compléter les tableaux de signes du clinicien, à travers l'observation des interactions et relations des enfants à risque ou en difficulté avec différents

partenaires et pas seulement la mère et les parents.

Les comportements affiliatifs

Nous définissons ainsi tout comportement et toute combinaison de comportements et de vocalisations qui paraissent traduire une adhésion aux manifestations comportementales et vocales du partenaire, ou encore toute liaison entre des comportements et des combinaisons comportementales et vocales résultant les uns des autres (s'engendrant mutuellement) chez les deux enfants. Il s'agit de comportements socialement positifs, qui n'entraînent ni comportements autocentrés, ni évitement ou refus de l'interaction, ni pleurs ou réactions pouvant être interprétées comme "patterns" de détresse ou d'insécurité. Il s'agit des sourires, des accrochages non fugaces du regard, des vocalisations modulées (qui ne sont ni des gémissements ou des grognements), des projections du buste vers le partenaire accompagnées ou suivies de l'extension du bras et de la main dans cette même direction, des contacts entre les mains des deux enfants, des glissements et prises mutuelles des mains. Ces comportements et vocalisations ont une forte probabilité (seuil de <.01) d'entraîner chez l'autre des réponses de même forme, quand ils ne sont pas simultanés ou synchrones. Par opposition, on distingue les comportements autocentrés, les comportements de refus ou d'évitement (l'enfant détourne la tête dans une autre direction que celle où se trouve son partenaire et la maintient détournée), les comportements pouvant être interprétés comme liés à l'insécurité ou la détresse (mimiques précédant habituellement les pleurs; agitations désordonnées des mains et/ou des pieds accompagnées de gémissements ou de grognements; pleurs), les non-réponses aux manifestations de l'autre (le regard reste "figé" et détourné par rapport au visage de celui-ci et le corps est sans mouvement), les comportements pouvant être interprétés comme des actes agressifs (agripper, pincer ou taper la main de l'autre et induire ainsi ses gémissements ou ses pleurs).

L'ensemble des comportements affiliatifs représente plus de 80 % du "répertoire" comportemental et vocal objectivable des enfants qui se trouvent en situation d'interaction dans les sièges expérimentaux (par ailleurs, moins de 10 % des 35 % d'orientations de leur regard dans une direction autre que celle de l'enfant-partenaire ont leur mère pour cible). En revanche, leurs comportements autocentrés ne comptent que pour moins de

3 % de tous les comportements observés; les orientations de leur regard vis-à-vis de leur corps (ils regardent leurs mains, leurs pieds ou le gilet dont ils sont revêtus) ne représentent également que moins de 3 % de toutes les orientations ou réorientations du regard dans les différents secteurs de l'espace. On observe très peu d'évitements ou de refus de l'interaction (non quantifiables dans notre étude, en raison de leur rareté et de leur brièveté, en tout cas pour être "exploitables" dans une analyse statistique), de comportements pouvant être interprétés comme liés à l'insécurité ou la détresse et de non-réponses aux manifestations de l'autre. En outre, nous n'avons jamais constaté de repoussement de la main du partenaire-enfant, ni de comportements pouvant être interprétés comme des actes agressifs.

Au cours de la deuxième session, lorsque les enfants et les mères se rencontrent pour la deuxième fois à une semaine d'intervalle, la fréquence et la durée de la plupart des comportements affiliatifs des enfants sont de 2 à 5 fois plus élevées (MONTAGNER et al., en préparation). C'est le cas des sourires, des accrochages non fugaces du regard, des projections du buste accompagnées ou suivies de l'extension du bras et de la main en pronation ou en supination, des contacts, glissements et prises des mains des deux enfants, l'un vis-à-vis de l'autre. Les enfants choisissent donc de réduire la distance et d'établir le contact entre eux, c'est-à-dire de développer des comportements d'attachement, tels que BOWLBY les a définis. En outre, chacun présente au cours de la deuxième ou de la troisième session, selon les enfants, des comportements, des vocalisations ou des combinaisons de comportements et de vocalisations qui n'étaient pas observés pendant la première session. La plupart des "nouveaux patterns" étaient manifestés par le partenaire dès la première session. Les enfants de 4 ou 5 mois au moins se montrent ainsi capables, soit d'intégrer dans leur répertoire les comportements et vocalisations d'un enfant du même âge avec lequel ils ont développé une familiarité la semaine précédente, soit de révéler ces mêmes éléments (restés jusqu'alors cachés, enfouis, masqués ou inhibés, en tout cas non exprimés) tant qu'ils n'ont pas eu la possibilité de rencontrer un partenaire du même âge pouvant les évoquer et leur donner du sens.

Les comportements affiliatifs apparaissent ainsi à la fois comme des indicateurs du développement dit normal de l'enfant et des socles ou

fondements de ses constructions affectives, interactives, sociales et cognitives.

Au cours de la deuxième moitié de la première année et pendant la deuxième année, d'autres formes de comportements affiliatifs émergent : l'offrande, la sollicitation posturale et manuelle, le pointer du doigt, l'échange d'objets, la coopération, l'entraide (MONTAGNER, 1988, 1993; MONTAGNER et al., 1988, 1993). Elles se présentent aussi comme des indicateurs et des socles des constructions enfantines.

L'organisation ciblée du geste

Dans les conditions de notre étude, les enfants de 4 ou 5 mois se montrent capables de transporter de façon précise et ajustée le bras et la main en direction du bras et de la main du partenaire. Certains peuvent ensuite effectuer une rotation de la main de la position en pronation à la position en supination, sans que leur avant-bras soit en appui sur le montant latéral du siège. Ils montrent ainsi qu'ils maîtrisent déjà les gestes qui fondent les actes de préhension ou de saisie et aussi les actes de sollicitation manuelle (l'extension du bras avec la main en pronation qui n'atteint pas l'objet, ou ne se referme pas sur lui), les actes d'offrande et les actes de désignation qu'on observe dès la fin de la première année, ou au début de la seconde. Ils révèlent donc non seulement des habiletés et coordinations motrices bien structurées, mais aussi des patterns-socles qui constituent l'armature de comportements plus élaborés, nécessaires à la manipulation des objets et au développement des processus sociaux et cognitifs. Nous les avons appelés des organisateurs de comportements (MONTAGNER, 1988; MONTAGNER et al., 1988).

Les comportements imitatifs

Les deux enfants âgés de 4 à 5 mois ont déjà la compétence de reproduire les gestes et les vocalisations de l'autre, non seulement dans leur forme, mais aussi dans leur rythme. Ils peuvent passer de l'imitation d'un acte ou d'une succession d'actes, par exemple de battements rythmiques des pieds sur la partie inférieure du siège où ils sont assis ou d'actes de grattage de leur gilet, à l'imitation d'une vocalisation, ou inversement. Mais ils restent flexibles dans leurs conduites : celui qui imite peut enchaîner par d'autres

comportements ou vocalisations et induire à son tour une imitation de ses actes par l'autre enfant, dans un registre différent et à un rythme différent.

Les enfants de 4 à 5 mois apparaissent donc capables d'imiter un partenaire du même âge, même si, à l'exception de la protrusion de la langue, ils n'imitent pas les adultes, y compris leur mère, peut-être parce que leurs manifestations comportementales, vocales et langagières sont trop complexes. Mais ils peuvent aussi l'entraîner à reproduire leurs propres manifestations comportementales et vocales. On peut penser que ces compétences sont des socles pour l'ajustement des états émotionnels de deux partenaires, qui ont globalement les mêmes capacités de décodage des émotions.

Les conduites complexes qui paraissent se construire au cours des trois premières années à partir des compétences-socles de la première année

L'aménagement d'un local dans lequel les enfants peuvent investir la troisième dimension de l'espace au sein d'un groupe de pairs, sans limitation de leur motricité et de leurs interactions, et sans interdit, permet de comparer et de suivre à intervalles réguliers les comportements d'enfants n'ayant aucun déficit ou anomalie objectivable (enfants dits normaux accueillis dans deux crèches) et d'enfants qui présentent divers troubles du comportement ou du développement (enfants accueillis en pouponnière médicale; enfants autistes; enfants infirmes moteurs cérébraux) (MONTAGNER, 1993; MONTAGNER et al., 1993, 1994).

Des groupes de 6 enfants sont filmés sans interruption en activité libre au cours de sessions de 30 minutes, à raison d'une session toutes les semaines ou toutes les deux semaines, selon le protocole. Les mêmes enfants sont suivis pendant un ou deux ans. Deux éducateurs familiers sont présents en permanence. La consigne est de ne pas intervenir, sauf lorsqu'un enfant est en difficulté. Les films sont analysés, soit à la seconde près, soit au 1/10ème de seconde, selon les objectifs poursuivis.

Les résultats étant rapportés par ailleurs (MONTAGNER,1993; MONTAGNER et al., 1993, 1994), ou en cours de publication, on peut ainsi résumer quelques-unes des principales conclusions :

a. Les enfants des crèches

1. Filmés à partir de l'âge d'acquisition de l'autonomie locomotrice par reptation ou quadrupédie (entre les âges de 7 à 9 mois), les enfants révèlent une plus grande précocité et une plus grande complexité des habiletés motrices que ne l'indiquent les publications scientifiques et les échelles de développement. Par exemple, la moitié des enfants étudiés maîtrisent l'escalade complète d'un escalier hélicoïdal à l'âge de 13 mois, et tous à 17 mois.

2. A l'âge de 12 ou 13 mois, certains manifestent une gamme diversifiée de comportements sociaux déjà complexes, c'est-à-dire des interactions multi-modales répétées (elles sont constituées d'enchaînements de regards orientés vers le partenaire, de sourires, de mimiques, de gestes, de touchers et de vocalisations : la paroi percée d'orifices de formes et dimensions variées et d'un hublot est un lieu privilégié pour ces interactions), des imitations, des conduites de coopérations et des anticipations des déplacements et comportements du partenaire d'interaction. Mais c'est entre 13 et 17 mois que la fréquence de ces comportements affiliatifs augmente considérablement (à 17 mois, elle est 2,5 fois plus élevée qu'à 13 mois pour les interactions multi-modales, 5 fois pour les imitations et 6 fois pour les coopérations) ou fluctue avec des valeurs relativement élevées (pour les comportements d'anticipation). En même temps, la fréquence des comportements sociaux "élémentaires" (offrandes, sollicitations, gestes de désignation) augmente et celle des agressions reste à un faible niveau. Ces évolutions concomitantes coïncident avec l'émergence de nouvelles habiletés motrices et l'utilisation prédominante de la position debout au cours des escalades et descentes des structures verticales.

De façon plus générale, les moments du développement qui se caractérisent par des émergences ou des réorganisations significatives de la motricité sont aussi marqués par des émergences, des prédominances augmentées et/ou des accélérations de l'un ou l'autre, ou de l'ensemble, des comportements affiliatifs que nous avons distingués. Tout se passe comme s'il existait, au cours des deux premières années, des couplages fonctionnels et ontogénétiques entre l'émergence et la maîtrise de nouvelles habiletés motrices et celles de nouveaux comportements affiliatifs.

Les 17 enfants régulièrement suivis dont nous avons pu quantifier les comportements pendant une année au moins présentaient tous les "patterns" qui paraissent constituer les 5 compétences-socles que nous avons définies.

a. Ils ont des capacités d'attention visuelle soutenue. C'est particulièrement évident au cours des interactions multi-modales qui se développent de part et d'autre de la paroi percée d'orifices. Souvent supérieure à 10 secondes, elle peut être de plus d'une minute, notamment lorsque les interactions se succèdent sans interruption entre deux partenaires.

b. Ils recherchent à tout moment l'interaction avec l'un ou l'autre de leurs pairs, avec parfois des épisodes de sollicitation des 2 éducatrices, ou de "refuge" auprès d'elles. La fréquence et la durée de leurs isolements par rapport aux pairs sont faibles, à l'exception des jours où ils arrivent en pleurs dans le lieu d'étude. La fréquence et la durée de leurs interactions ne diminuent pas de façon significative du début à la fin des sessions d'observation, même si elles présentent des fluctuations. Tout se passe comme s'ils avaient une "faim" à l'interaction qui ne s'éteint pas.

c. Alors que la fréquence et la durée des comportements auto-centrés, des pleurs, des comportements qui paraissent traduire la crainte et des actes d'agression sont faibles, celles des comportements affiliatifs sont presque toujours élevées tout au long de la fin de la première année, puis des deuxième et troisième années. Ces comportements se prolongent à partir de 20 à 24 mois, selon les enfants, par des conduites d'entraide, des activités symboliques et des jeux de rôle au cours desquels, ou à l'issue desquels, les isolements, pleurs, craintes et agressions sont rarement observés.

d. Ces enfants développent tous des gestes et des activités manuelles bien ajustés à leur cible, notamment lorsqu'il s'agit du visage, de la main ou d'une autre partie du corps du partenaire avec lequel ils sont engagés dans une interaction de part et d'autre de la paroi percée d'orifices. Comme nous l'avons rapporté, l'extension maîtrisée et ciblée du bras paraît constituer un organisateur de divers comportements manifestés vis-à-vis des objets et des personnes. Elle est en particulier "l'armature" de nombreux comportements dans les échanges de la deuxième année.

e. Ils imitent de façon croissante les actes, déplacements et productions vocales de leurs pairs dans tous les secteurs de l'espace. Les imitations sont de plus en plus souvent alternées, chacun pouvant devenir imité apres avoir imité. Les imitations réciproques se développent.

b. Les enfants présentant des troubles du comportement ou du développement

Même si les quantifications ne sont pas encore achevées pour les enfants de pouponnière médicale, les enfants autistes et les enfants IMC que nous avons suivis dans les mêmes conditions et avec le même protocole que ceux des crèches, les données déjà obtenues montrent que :

a. La plupart (tous pour les autistes) ont des déficits plus ou moins marqués de leurs capacités d'attention visuelle (non-accrochage ou évitement du regard du "partenaire"; balayage visuel du visage de l'autre sans que le regard s'y arrête; regard fugace en direction du "partenaire" et en particulier de son visage; fluctuations rapides du regard d'une cible à une autre, surtout lorsqu'il s'agit d'un visage).

b. La plupart ne manifestent pas de "faim" à l'interaction : ... ils ne recherchent pas de façon durable et répétitive l'interaction avec l'un ou l'autre de leurs pairs; ... ils détournent le regard ou le visage, s'écartent ou s'éloignent à l'approche ou au contact d'un autre; ... ils ne répondent pas aux comportements, vocalisations et productions langagières des autres; ... ils adoptent une attitude figée et conservent un visage sans sourire et sans mimique (un "visage fermé") en situation de face-à-face; ... ils restent à l'écart des pairs et ne tentent pas de participer à leurs activités; ... ils s'isolent avec des positionnements corporels de repli sur eux-mêmes, parfois dans les lieux d'activité des autres (par exemple, l'un de ces enfants se recroqueville sur un lieu habituel de poursuites ludiques); ... ils présentent des déplacements circulaires, pendulaires ou en épingle à cheveux, comme s'il s'agissait de stratégies d'évitement des autres.

c. Les comportements qui prédominent sont les comportements auto-centrés, les actes de crainte, les sursauts ou les agressions (auto-agressions ou agressions portées sur les autres) et, chez certains, des combinaisons ou enchaînements de ces "patterns". En revanche, les

comportements affiliatifs sont rares ou peu fréquents et parfois jamais observés (comme chez certains autistes). C'est le cas des sourires, des offrandes, des sollicitations manuelles et posturales et des gestes de désignation. Les comportements de coopération, les interactions répétitives et les conduites d'anticipation ne sont pas manifestés, à de très rares exceptions près (en cours de quantification).

d. Chez les enfants de moins d'un an, le mouvement du bras et de la main est enveloppant. Bras et main restent le plus souvent collés au corps lorsqu'un objet est présenté à l'enfant. La saisie est "molle" (les doigts ne se referment pas sur l'objet, ou la saisie n'est ni bien assurée, ni soutenue) et l'objet est lâché. On n'observe pas d'extension frontale, ajustée et bien ciblée du bras et de la main ("reaching behavior") conduisant celle-ci à la saisie de l'objet ("grasping behavior"), puis à sa manipulation ou sa présentation à un autre. Chez les enfants plus âgés, des déficits subsistent dans la maîtrise de la saisie, de la préhension et de l'auto-manipulation des objets, ainsi que dans leurs échanges avec les autres : ... la saisie reste "molle" : l'objet est rapidement lâché ou abandonné;... la préhension est imprécise, tâtonnante, séquentielle, accompagnée ou suivie de chutes; ... l'objet est tenu "à pleine main" au contact de la paume et non par l'extrémité des doigts, ce qui n'autorise pas la maîtrise du graphisme et de l'écriture; ... l'objet est plus souvent lâché, abandonné, jeté ou lancé, que proposé et donné à un partenaire. Chez les autistes et ceux qui souffrent de troubles importants du développement, la non-maîtrise, le non-contrôle ou l'ébauche de la séquence "reaching-grasping" s'accompagnent souvent d'actes sans signification ou fonctionnalité apparente (actes "hors de propos"; actes sans fonctionnalité lisible) et/ou de stéréotypies ("mouvements de marionnettes", "mouvements de balancement des bras ou du planneur", etc.). Tout se passe comme si la non-maîtrise de l'extension structurée, organisée et ciblée du bras et de la main, c'est-à-dire la non-émergence et le non-développement d'un organisateur fondamental des comportements manipulatoires et sociaux, s'accompagnait d'une non-structuration ou d'un parasitage de l'ensemble de l'activité gestuelle. Les stéréotypies pourraient ainsi être le "produit" d'une non-structuration fonctionnelle et ontogénétique de gestes "initiaux" qui organisent et régulent les interactions avec les objets et les personnes, "sur fond d'autres difficultés".

e. La plupart des enfants qui présentent des troubles du comportement et/ou du développement ne manifestent pas de comportements d'imitation tant gestuels que vocaux ou verbaux. Tout se passe comme s'ils n'avaient pas, ou n'avaient plus, la capacité de reproduire les manifestations du ou des partenaires et donc comme s'ils ne pouvaient pas, ou ne pouvaient plus, manifester leur adhésion aux émotions, aux intentions, aux projets, etc. des autres. On peut se demander si ce "déficit" est lié ou corrélé à un "déficit" dans les capacités perceptives, c'est-à-dire dans les capacités à comparer les informations reçues au moment de l'interaction, entre elles et avec les informations stockées (mémorisées), dans les capacités cognitives (plus ou moins liées aux capacités perceptives), c'est-à-dire dans les capacités à reconnaître les informations et à leur donner du sens, dans les capacités interactives, dans les capacités de prise de décision, ou dans les capacités de préparation à l'action et de reproduction des manifestations de l'autre.

Dans la très grande majorité des cas, les enfants en difficulté présentent des déficits, des anomalies et/ou des décalages d'âge importants dans les 5 compétences-socles. Tout se passe comme si la genèse de ces déficits, anomalies et décalages reposait sur des couplages fonctionnels ... et ontogénétiques (interactifs à tout moment et d'un moment à l'autre du développement) de ces compétences. C'est notamment ce que suggère l'observation des enfants entre 1 et 3 ans

Cependant, le suivi des enfants présentant des troubles du comportement et du développement, notamment des autistes et des infirmes moteurs cérébraux, montre que, dans des conditions particulières d'environnement humain et spatial (MONTAGNER et al., en préparation), ils peuvent à un moment ou un autre révéler des compétences d'attention visuelle plus ou moins soutenue, un élan à l'interaction, des comportements affiliatifs, une organisation ciblée du geste et des comportements imitatifs, restés jusqu'alors cachés, enfouis, masqués ou inhibés. Ceci conduit à proposer que, sous réserve de l'analyse complète des données, l'un des objectifs des études fondamentales et cliniques dans le domaine des difficultés et pathologies du développement soit la conception de lieux de vie dans lesquels il y ait une forte probabilité d'émergence et de développement des compétences-socles qui paraissent fonder les régulations et le devenir des systèmes émotionnels, affectifs, interactifs, relationnels, sociaux et

cognitifs de l'enfant.

On doit aussi s'interroger sur la genèse des non-émergences, des dégradations, des extinctions, des "déviations" fonctionnelles, des processus de "substitution", des résistances et des inhibitions qui peuvent être liés ou corrélés à la "non-différenciation" des compétences-socles de l'enfant. Existe-t-il des facteurs prédominants qui soient inhérents à l'enfant lui-même (comment pourraient se traduire en particulier les facteurs génétiques ?) ? Comment, à quel(s) moment(s) du développement et dans quels contextes des phénomènes de non-ajustement, de non-accordage (voir STERN, 1985, 1989), de "désajustement", de "désaccordage", de non-synchronisation, de désynchronisation, de "défense, de résistance ou d'évitement mutuels" entre la mère et son bébé, pourraient induire ou faciliter la non-différenciation des compétences-socles de l'enfant ?

Conclusions et discussion : compétences-socles et vicissitudes de la tendresse

La non-émergence, la non-fonctionnalité, les décalages temporels, les fluctuations et les extinctions des compétences-socles de l'enfant au cours des premiers mois et tout au long de la première année au moins apparaissent liés ou corrélés à différents types de difficultés de développement de l'enfant. Ces phénomènes pourraient être des révélateurs, soit de processus inhérents à l'enfant (les déficits et les décalages temporels dans la genèse des régulations tonico-posturales paraissent jouer un rôle particulièrement important), soit de processus inhérents à la mère, soit de processus inhérents à la nature et la dynamique des interactions entre les deux personnes. En tout cas, quels que soient le "poids" et "l'origine" des différentes influences, les études longitudinales font apparaître d'importantes possibilités d'évolution de l'enfant, de la mère ou de la dyade mère-enfant au cours de la deuxième moitié de la première année et au cours de la deuxième année.

L'ensemble de nos études longitudinales effectuées avec 35 dyades mère-bébé montrent que la non-manifestation ou la manifestation incomplète ou non fonctionnelle de ses 5 compétences-socles par l'enfant constituent des indicateurs pertinents de certaines vicissitudes des conduites et de la

tendresse d'une mère vis-à-vis de celui-ci. Elles peuvent induire progressivement un "désengagement affectif", alors que la mère s'était engagée dès la naissance dans la recherche d'interactions ajustées et apparemment accordées avec son bébé. Elles pourraient alors entraîner chez certaines mères (et familles) des réactions négatives, susceptibles d'entraîner un engrenage conduisant à des phénomènes de maltraitance. Par comparaison, la manifestation de compétences-socles clairement fonctionnelles par des bébés dont la mère est en difficulté, au cours de leurs interactions avec différents partenaires, mais pas avec la mère elle-même, peut amener celle-ci à rechercher avec un enfant compétent des interactions ajustées et accordées par des regards, des sourires, des mimiques, des gestes, des paroles, etc., montrant ainsi à son bébé qu'elle connaît et reconnaît ses compétences et faisant en même temps la "preuve" de sa tendresse. De telles modifications (ou vicissitudes, c'est-à-dire de changements par lesquels des choses très différentes se succèdent) apparaissent évidentes lorsque la dyade mère-bébé n'est pas laissée à elle-même dans un climat d'interactions non ajustées, "d'incompréhension mutuelle" et de dépit maternel, mais bénéficie d'une écoute multiple et d'une aide psychologique qui rassurent la mère, tout en la gratifiant par la création de situations qui révèlent la réalité et la fonctionnalité des compétences-socles de l'enfant (MONTAGNER, 1993; MONTAGNER et al., 1994). En revanche, lorsque ces conditions ne sont pas remplies, les interactions non ajustées et "l'incompréhension mutuelle" entre la mère et le bébé et le dépit maternel qui en résulte pourraient entraîner chez la mère (et la famille) des conduites de "désengagement affectif", puis de désintérêt, de rejet, d'agression, etc. qui débouchent sur la maltraitance. Il paraît ainsi important qu'une attention particulière soit accordée par les professionnels de la petite enfance aux phénomènes de non-émergence, d'émergence incomplète ou non fonctionnelle de l'attention visuelle soutenue, de la "faim" à l'interaction, des comportements affiliatifs, de l'organisation ciblée du geste et des comportements imitatifs de l'enfant, tout au long de la première année. Ainsi pourraient être mieux appréhendés, compris et pris en compte, nombre de processus qui conduisent à des dysfonctionnements et des phénomènes comme ceux de la maltraitance de l'enfant. Des études particulières avec des enfants présentant un déficit sensoriel (enfants mal-voyants ou aveugles; enfants mal-entendants ou sourds; etc.), un déficit de motricité ou d'autres types de déficits et parallèlement avec des mères et des parents présentant des

déficits sensoriels, moteurs ou autres (en particulier des troubles du langage), permettraient de cerner la pertinence des compétences-socles dans les différents types de constructions enfantines et la régulation des relations entre l'enfant et ses partenaires familiaux par rapport à l'un et l'autre de ces déficits.

Bibliographie

AINSWORTH, M.D.S. (1973) : "The development of infant-mother attachment", in : CALDWELL, B.M. AND RICCIUTI (éds) : *Review of child development research*, 3, 1-94, Chicago, University of Chicago Press.

AINSWORTH, M.D.S. (1974) : *The secure base*, New-York, John Hopkins University.

AINSWORTH, M.D.S. (1979) : "Attachment as related to mother-infant interaction", in : ROSENBLATT, J.S., R.A. HINDE, C. BEER, M.C. BUSNEL (éds) : *Advances in the study of behavior*, 9, New-York and London, Acad. Press.

AINSWORTH, M.D.S. (1979) : "Infant-mother attachment", *American Psychologist*, 34, 932-937.

AINSWORTH, M.D.S., S.M. BELL (1969) : "Some contemporary patterns of mother-infant interaction in the feeding situation", in : AMBROSE, A (éd) : *Stimulation in early infancy*, New-York and London, Acad. Press.

AINSWORTH, M.D.S., S.M. BELL, D.J. STAYTON (1971) : "Individual differences in strange situation in one-year old", in : SCHAFFER, H.R. (éd) : *The origins of human social relations*, New-York and London, Acad. Press.

BOWLBY, J. (1958) : "The nature of the child's tie to his mother", *Int. J. Psychoanal.*, 39, 350-373.

BOWLBY, J. (1960) : "Separation anxiety", *Int. J. Psychoanal.*, 41, 89-113.

BOWLBY, J. (1969) : *Attachment and loss. I : attachment*, London, The Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis. Trad. fr. : *L'attachement* , Paris, P.U.F.

BOWLBY, J. (1973) : *Attachment and loss. II : separation, anxiety and anger*, London, Tavistock. Trad. fr. : *La séparation, angoisse et colère*, Paris, P.U.F.

BOWLBY, J. (1980) : *Attachment and loss. III : loss, sadness and depression*, New-York, Basic Books.

GRENIER, A. (1981) : "La 'motricité libérée' par fixation manuelle de la nuque au cours des premières années de vie", *Arch. Fr. Pediatr.*, 38, 557-561.

LAMB, M.E., R.A. THOMPSON, W.P. GARDNER, E.L. CHARNOV, D. ESTES (1984) : "Security of infantile attachment as assessed in the 'strange situation' : its study and biological interpretation", *The behavioral and brain sciences*, 7, 127-171.

MONTAGNER, H. (1988) : *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, Ed. Odile Jacob.

MONTAGNER, H. (1993) : *L'enfant acteur de son développement*, Paris, Stock.

MONTAGNER, H., A. RESTOIN, D. RODRIGUEZ, F. KONTAR (1988) : "Aspects fonctionnels et ontogénétiques des interactions de l'enfant avec ses pairs au cours des trois premières années", *Psychiatrie de l'enfant*, 31, 173-278.

MONTAGNER, H., G. GAUFFIER, B. EPOULET, A. RESTOIN, R. GOULEVITCH, M. TAULE, B. WIAUX (1993) : "Alternative child care in France : Advances in the study of motor, interactive and social behaviors of young children in settings allowing them to move freely in a group of peers", *Pediatrics*, 91, 253-263.

MONTAGNER, H., G. GAUFFIER, B. EPOULET, R. GOULEVITCH, B. WIAUX, A. RESTOIN, M. TAULE (1993) : "Emergence et développement des compétences du jeune enfant", *Arch. Fr. Pediat.*, 50, 645-651.

MONTAGNER, H., V. RUIZ, N. RAMEL, A. RESTOIN, V. MERTZIANIDOU, G. GAUFFIER (1993) : "Les capacités interactives d'enfants de 4 à 7 mois avec un enfant du même âge", *Psychiatrie de l'enfant*, 36, 489-536.

MONTAGNER, H., B. EPOULET, G. GAUFFIER, R. GOULEVITCH, N. RAMEL, B. WIAUX, M. TAULE (1994) : "The earliness and complexity of the interaction skills and social behaviors of the child with its peers", in : GARDNER, R.A., B.T. GARDNER, A.B. CHIARELLI, F.X. PLOOIJ (éds) : *The ethological roots of culture*, NATO ASI Series, 8, 315-355, Dordrecht (Holland), Kluwer Acad., in press.

STERN, D.N. (1985) : "Affect, attunement : Mechanisms and clinical implications", in : CALL, J.D., E. GALENSON, R.L. TYSON (éds) :*Frontiers of infant psychiatry*, 2, New-York, Basic Books.

STERN, D.N. (1989) : *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et dévelopementale*, Paris, P.U.F.

T R A N E L (Tavaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 37-53

Interactions sociales et apprentissages : quels savoirs en jeu ?

Marie-J. Liengme Bessire
Séminaire de Psychologie
Université de Neuchâtel

Résumé

Après avoir situé la problématique de l'acquisition des connaissances dans son contexte historique et socio-culturel et décrit les postulats classiques des principaux courants fondateurs de la psychologie du développement, cet article s'attache à montrer comment se sont constituées, du point de vue théorique et empirique, la psychologie sociale du développement cognitif et l'approche interactioniste. Sont ainsi abordés les grandes questions ainsi que les résultats majeurs de recherches qui s'intéressent, depuis une quinzaine d'années, à mieux saisir comment s'intriquent ou sont liés les processus cognitifs et les facteurs sociaux dans les contextes d'apprentissage. Finalement, l'auteur présente un certain nombre de réflexions à partir de données provenant de la dernière recherche menée par le Séminaire de psychologie de l'Université de Neuchâtel.

Une problématique ne "germe" jamais spontanément : toujours, elle se situe dans le continuum de l'histoire des sociétés humaines et s'inscrit dans un cadre de pensée qui est lui-même le produit d'un certain *état de société*. Ainsi, ce troisième colloque d'orthophonie, consacré aux interventions en groupe et aux interactions, atteste, et même témoigne, d'au moins deux évolutions qui ont marqué ce siècle : l'une touchant à la question de l'acquisition des connaissances professionnelles et, plus généralement, à celle de la définition de la formation; l'autre à la conception même de l'enfant et de son développement. Nous ne nous attacherons pas ici à la première car elle dépasse largement le cadre de notre réflexion mais nous consacrerons quelques lignes à la seconde parce qu'elle conditionne l'esprit

dans lequel travaille l'équipe du Professeur A. N. Perret-Clermont depuis plus de dix ans et, à certains égards, de nombreuses pratiques liées au monde de l'enfant.

De l'émergence d'un nouveau modèle de relations sociales à la naissance de l'enfant

La seconde moitié du XIXème siècle et le XXème siècle surtout ont vu croître l'intérêt accordé au premier âge de la vie, cet épisode resté jusque-là pratiquement ignoré ou du moins mal connu de tous (Ariès, 1973). En parcourant l'histoire des cent dernières années de notre société, on remarque que la conscience du rôle essentiel joué par les expériences précoces et infantiles dans le développement intellectuel et social de l'individu a émergé très progressivement. Considéré petit à petit comme un véritable objet de recherche, l'enfant a enfin été reconnu comme un **sujet** à part entière, possédant un statut d'acteur psychologique, social, et même juridique et économique, et armé dès son plus jeune âge de compétences jusque-là insoupçonnées. Se poursuivant encore à l'heure actuelle, l'évolution de la représentation de l'enfance et du rapport à l'enfant a eu au moins deux conséquences majeures : d'une part, du point de vue pédagogique, ceux qui avaient pour tâche d'enseigner aux enfants se sont sentis *socialement responsables* de transmettre et "d'apprêter" des connaissances de plus en plus nombreuses et vastes et, à cette fin, se sont de plus en plus investis dans l'étude et la mise au point de méthodes propres à les rendre plus facilement accessibles et assimilables par l'élève; d'autre part, dans l'élan de la pédiatrie naissante, fascinés par la reconnaissance de l'altérité de l'enfance et la découverte du rôle propre de l'individu dans l'élaboration de son savoir, un certain nombre de chercheurs ont constitué une science des stades du développement cognitif de l'enfant.

Ces deux démarches n'ont certes pas permis de démêler l'écheveau des mécanismes extrêmement complexes qui président à l'acquisition, à la transmission et à l'appropriation des savoirs humains, mais elles ont néanmoins le mérite d'avoir posé les questions fondamentales liées aux processus d'apprentissage mis en oeuvre par l'enfant au cours de son développement.

Apprendre-comprendre-savoir-penser...et être

A la suite de ces premiers courants qui cherchèrent à mieux comprendre les enfants, nous continuons à nous interroger sur les motivations qui les incitent à apprendre, sur la manière dont s'élaborent leurs connaissances, sur les conditions dans lesquelles ils les acquièrent et se les transmettent, sur le statut, la fonction et la légitimisation de ce/ces savoir(s) et, plus largement, sur les éléments concrets qui président au développement cognitif de l'individu. Ainsi qu'est-ce qui s'apprend ?, pourquoi ?, comment ?, quand ?, et avec quelle(s) finalité(s) et quel(s) enjeu(x) ? constituent autant de zones d'ombre qui délimitent nos champs de recherche et que nos travaux s'efforcent d'explorer et d'éclairer. Nos recherches s'inscrivent donc dans le cadre du débat sur la causalité du développement cognitif de l'enfant en tentant d'articuler la compréhension des fonctionnements cognitifs et celle des processus sociaux au sein de différents contextes relationnels et institutionnels. En essayant de mieux saisir l'intrication des mécanismes en jeu dans tout apprentissage, nous cherchons également à mieux comprendre comment les enfants gèrent les normes et les exigences inhérentes à ces situations et leur confèrent un sens qui les amène, au fil des jours, à élaborer un réseau de savoirs dynamique.

Historiquement parlant, nos travaux ont été, et sont encore, influencés par des courants théoriques classiques, nés dans les années 1920-1930, qui se sont principalement intéressés à décrire et à mesurer l'impact des facteurs sociaux sur le développement intellectuel de l'enfant et qui ont abordé la question de l'acquisition des connaissances en adoptant principalement deux points de vue que l'on peut distinguer schématiquement ainsi : soit en termes de *développement endogène* de l'individu d'une part, soit en termes de *construction* au sein d'une transmission culturelle et sociale d'autre part. Il semble nécessaire ici de rappeler brièvement quelles sont les grandes lignes et les conclusions théoriques auxquelles chacune de ces approches de la psychologie du développement ont abouti puisqu'elles ont fondé et guident encore souvent nos propres réflexions ainsi que les modèles et les projets pédagogiques dont on débat périodiquement et qui président à la destinée scolaire de la plupart des écoliers, des "enseignés" et des "apprenants" de la planète ou, du moins, du monde occidental.

Les "pères" : Piaget, Mead, Vygotsky

Le premier courant ayant, sans conteste, laissé l'empreinte la plus vive dans nos régions est celui qui a été animé par Piaget. Dans ses écrits, les facteurs sociaux sont avant tout décrits comme des éléments nécessaires à l'achèvement des structures cognitives mais ils ne sont pas conçus comme des éléments qui en constituent la source. En d'autres termes, pour Piaget, l'enfant doit disposer de structures mentales préalables afin de pouvoir intégrer les apports de l'expérience sociale. L'approche piagétienne ne nie donc pas l'incidence des facteurs sociaux puisqu'elle admet qu'ils puissent avoir un *rôle facilitateur* dans l'épanouissement individuel, mais elle les considère comme des variables supplémentaires susceptibles d'affecter la phase d'appropriation et non comme des éléments constitutifs du développement intellectuel.

Au travers de ses travaux, Mead a en revanche tenté de conceptualiser les liens entre l'interaction sociale et le développement cognitif en s'appuyant sur la notion de *conversation par gestes*. La théorie qu'il a échafaudée considère que, reposant avant tout sur les gestes, l'interaction de deux individus fournit d'emblée une base pour la construction de la pensée symbolique, et ceci même si la conscience de soi n'a pas encore émergé. Ainsi appréhendé, le développement intellectuel s'effectue au travers de l'intériorisation progressive des conversations par gestes menées avec autrui au cours des expériences sociales quotidiennes. Mead ajoute également que ce processus de construction de la pensée se trouve facilité lorsque les conversations par gestes sont accompagnées par des conduites verbales.

Citons enfin les travaux du psychologue russe Vygotsky qui insistent sur la prééminence du social dans le développement de l'intelligence. Pour cet auteur, l'instrument privilégié de la construction de la pensée est le langage qui, avant d'être intériorisé, est *socialisé*, au sens où il est avant tout destiné à communiquer avec autrui et est un moyen d'établir des relations sociales. Dans son optique, le développement cognitif résulte de la transformation d'un processus interpersonnel en un processus intrapsychique.

Il faut relever que ces courants se sont prioritairement attachés à l'élaboration de *théories causales* du développement cognitif de l'enfant,

construisant des modèles qui privilégient l'une **ou** l'autre des dimensions en jeu (l'intra-individuel **ou** l'interindividuel), des conceptualisations qui demeurent plus ou moins exclusives et qui prirent, au fil des ans, des tournures plus ou moins polémiques.

La psychologie sociale du développement cognitif

Certains chercheurs des années 1970-1980, en développant une *approche empirique* de ces questions au sein d'une psychologie sociale génétique, permirent de dépasser ce débat devenu stérile, sans pour autant le trancher, en tentant de rendre compte de la complexité de la réalité des processus en oeuvre dans l'acquisition et la transmission des connaissances. A cette fin, on s'attacha à créer des instruments qui n'infèrent plus mais permettent d'observer, de mettre en évidence et de mieux saisir les liens qui unissent le "social" et le "cognitif" dans les situations d'apprentissage (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1979; Doise & Mugny, 1981).

Une première génération de recherches : à l'assaut de la complexité du réel

La première génération de recherches issus de ce courant s'attela à la tâche en mettant au point une démarche empirique et une méthodologie qui permettent de montrer par quels mécanismes médiateurs les facteurs sociaux influencent, voire mobilisent ou construisent les processus cognitifs qui, jusque-là, avaient surtout été appréhendés du point de vue de la description de leur structuration intra-psychique.

Les premiers fruits

Nous n'entrerons pas dans le détail des divers résultats obtenus durant cette première phase (Light, 1983; Gilly & Roux, 1984; Mugny, 1985) mais nous relèverons néanmoins qu'ils entraînèrent une redéfinition de la notion de "social" qui avait jusque-là été conçu comme une réalité externe dont on pourrait mesurer l'impact en mettant en oeuvre des paradigmes adéquats.

Or, les multiples expérimentations effectuées la montrèrent comme une réalité interne à tout processus intellectuel puisque, pour qu'une activité cognitive soit saisie par l'observateur, il faut qu'elle s'exprime et se communique de manière socialisée. En conséquence, l'état cognitif d'un sujet ne s'avère pouvoir être décrit qu'en interdépendance étroite avec les instruments mêmes de son diagnostic. Cela revient à dire qu'un individu placé en situation d'apprentissage, ou plus généralement dans un contexte d'acquisition de savoir et de réflexion, n'exerce jamais une activité purement cognitive : il l'insère toujours dans un réseau de connaissances sociales préalables touchant à l'objet de savoir lui-même, à son contexte, à sa finalité, aux normes qui le régissent mais aussi aux partenaires explicites ou implicites et aux relations interpersonnelles antérieures qui y sont attachés. Un concept, celui d'*intersubjectivité*, se dégagea ainsi pour désigner cet espace discursif mais aussi référentiel dans lequel les sujets inscrivent le sens qu'ils confèrent à l'échange dans lequel les engage toute activité cognitive (Grossen, 1988). Un autre fait récurrent fut mis en évidence durant cette première génération de recherches, à savoir le rôle structurant joué par les confrontations de points de vue chez des sujets ayant des états de compréhension limités (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981). On observa en effet que les individus possédant de faibles compétences dans une tâche les voyaient croître après qu'ils ont été mis en situation de co-résolution avec un partenaire mettant en oeuvre un mode de pensée et/ou des stratégies de résolution différents du leur. Ces *conflits socio-cognitifs*, comme l'on a nommé ces divergences de perspectives sur la résolution et la solution de problèmes, semblent provoquer une restructuration profonde des modalités cognitives. Cette restructuration se maintient, si l'on respecte certaines données, lorsque l'on généralise, dans des tâches proches, les notions opératoires mises en oeuvre. Elle permet, à certaines conditions, de modifier, en terme de progrès, le niveau opératoire de l'enfant (Perret-Clermont & Nicolet, 1988).

Une deuxième génération de recherches : l'interaction sociale ? That is the question...

Constatant que toute activité intellectuelle ne peut être dégagée du *contexte interprétatif* dans lequel elle s'inscrit, une deuxième génération de recherches fut alors mise en place visant à explorer non plus seulement les

conduites cognitives de l'enfant mais l'interaction socio-cognitive elle-même. Pour reprendre une métaphore chère au Professeur A. N. Perret-Clermont, il s'agissait de mettre en oeuvre des designs expérimentaux propres à percer les mystères de cette fameuse "boîte noire" que constitue l'interaction sociale car, si l'on avait par ailleurs déjà pu vérifier et même mesurer ses effets sur les performances individuelles des sujets (différences pré-test/post-test), l'on ne savait toujours pas grand chose sur sa dynamique interindividuelle (modalités de l'interaction elle-même).

A ce stade de la réflexion sur les liens entre les interactions sociales et la résolution de problèmes, les coordinations interpersonnelles d'actions et d'opérations, le recours à des instruments sociaux de symbolisation, l'invocation de relations passées, de normes, de valeurs, la définition des rôles respectifs des interactants, bref tous les éléments semblant entrer dans la définition même de la tâche ou du problème, dans sa compréhension et dans sa résolution sont devenus des objets de recherche privilégiés.

Au fil des ans, il a ainsi été possible d'explorer :

- *le champ des partenaires de l'interaction*
  [influence de leur statut réel ou invoqué, symétrique ou asymétrique, de leur rôle implicite, explicite ou attribué (Grossen, Iannaccone & Liengme, 1992 a et b), adulte-enfant, enfant-enfant, maître/chercheur-enfant (Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Grossen, 1992), etc., de la perception de l'interactant, novice, expert ou pair (Liengme Bessire, 1994), ami(e), non-ami(e) (Dumont & Moss, 1992)]

- *le champ du contexte*
  [dans la classe, hors de la classe, etc. (Schubauer-Leoni, Bell, Grossen & Perret-Clermont, 1989; Schubauer-Leoni, 1990)]

- *le champ de la tâche*
  [avec ou sans feed-back, tâches logico-mathématiques (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1989), tâches informatiques, spatiales, etc. (Gwinner, 1991; Roux & Andreucci, 1992), marquage social (Nicolet, 1994), habillage de la tâche, etc.]

Savoir, savoir-faire et faire savoir

Ces nombreuses expérimentations ont permis de démontrer que résoudre un problème de nature cognitive et, plus largement, "réfléchir" et "connaître" ne sont pas seulement une affaire cognitive : normes, identités, perceptions des rôles, attentes réciproques, enjeux, relations et expériences antérieures interfèrent sur les modalités intellectuelles "mobilisables"/mobilisées par le sujet. Il a ainsi été possible de préciser les conditions sociales faisant "profiter" l'enfant d'une phase d'interaction avec un pair et de recueillir quelques éléments de réponse sur la nature des progrès cognitifs enregistrés dans les paradigmes expérimentaux créés. Les expériences réalisées à Neuchâtel ont été répliquées par d'autres chercheurs s'intéressant aux mêmes problématiques mais provenant de différents lieux tels Genève, le Tessin, l'Italie, la France, la Grande-Bretagne, la Grèce, les Pays-Bas, afin de pouvoir observer quelles sont les véritables variables en jeu dans les processus de construction des connaissances et de mettre en évidence l'influence du contexte socio-culturel et des normes sociales sur l'activité cognitives des enfants.

Aujourd'hui, la somme des données recueillies et traitées nous autorise à concevoir les connaissances comme étant à la fois une *modélisation de la réalité* et un *produit d'une forme particulière de relation interpersonnelle* qui crée (ou pas) les conditions propres, voire nécessaires, à son élaboration, sa formulation, sa transmission et sa validation. Nous sommes aujourd'hui à l'aube d'une nouvelle génération de recherches qui tentent de saisir, par le biais d'analyses fines des contenus interactionnels, comment les individus coordonnent la double activité, cognitive (centrée sur la résolution de la tâche) et sociale (centrée sur la gestion de la tâche et la définition de la situation) qu'ils déploient lorsqu'ils sont confrontés au réel (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, Grossen, 1991).

Ici et maintenant

La dernière expérimentation, baptisée "Cubes", que nous avons menée à Neuchâtel grâce au FNRS [1], sous la direction du Professeur A. N. Perret-Clermont, avec la collaboration du Professeur M. Grossen et d'A. Iannaccone de l'Université de Salerne, nous permettra de préciser quelles sont nos préoccupations et nos méthodes actuelles (Grossen, Iannaccone & Liengme, 1992b).

Présentation de la tâche

La tâche que nous avons utilisée est l'épreuve bien connue des cubes de Kohs, à laquelle on recourt habituellement en tant qu'instrument de diagnostic. Rappelons que l'on demande à l'enfant de reconstituer des figures en deux dimensions au moyen de cubes colorés, l'image à reproduire et la surface des cubes n'étant pas de même échelle. La difficulté des problèmes à résoudre va grandissante au cours de la passation, ceci pour deux raisons : d'une part parce que l'on accroît progressivement le nombre de cubes nécessaires à la réplication des figures (4, 9, 16 cubes); d'autre part parce que les images à reconstituer deviennent de plus en plus complexes (triangles, diagonales nécessitant la combinaison de plusieurs cubes, etc.).

Les standards établis par Kohs (prise en compte du temps de réalisation et de la conformité de la construction) ont été utilisés, sans modification, pour définir le niveau d'expertise initial et final (A, B, C, D, E) de chaque enfant. Deux échecs **consécutifs** (temps et/ou conformité) conduisaient à l'arrêt de la passation, le dernier item réussi définissant le niveau du sujet. Étaient novices les enfants ayant atteint le niveau A ou B (maîtrise des figures à 4 cubes uniquement ou des figures à 4 cubes renversées également). Étaient experts les sujets ayant atteint le niveau D (maîtrise des figures complexes) mais disposant cependant encore d'une marge de progrès (derniers items du niveau D et niveau E).

[1] Nous remercions le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (contrat no. 11-285661-90) grâce auquel cette recherche a pu être menée.

La procédure expérimentale

Le plan expérimental se composait de 4 phases :

- Un **pré-test individuel** où l'on mesurait, à l'aide de l'épreuve de Kohs, le niveau de compétence de tous les enfants d'une classe primaire (8-9 ans) du canton de Neuchâtel (6 classes visitées au total) et qui nous permettait de distinguer d'une part des novices, d'autre part des experts.

- Une **phase d'instruction** où un tiers des novices recevait, par l'expérimentatrice, un enseignement directif des principales stratégies de résolution propres à la tâche. A la fin de cette phase, l'on contrôlait que le novice soit devenu un expert "instruit". Tous les sujets n'ayant pas atteint ce niveau de compétence à la fin de cette phase étaient écartés.

- Une **phase d'interaction**, répartie en deux conditions expérimentales :
  - l'une où un expert "initial" était amené à interagir avec un novice n'ayant pas subi la phase 2 (condition 1);
  - l'autre où un expert "instruit" par l'adulte dans la phase 2 était amené à interagir avec un novice n'ayant pas subi la phase 2 (condition 2).

  Les dyades, toutes composées d'enfants de même sexe, avaient à reproduire 3 figures complexes comportant 16 cubes, sans limite de temps.

- Un **post-test individuel**, identique au pré-test.

Les hypothèses générales

Ce design expérimental était conçu afin d'étudier *l'influence du mode d'acquisition de l'expertise sur le mode d'interaction lui-même ainsi que sur l'évolution de l'expertise des sujets.*

Notre principale hypothèse était que l'enfant ayant subi une phase d'enseignement au travers d'une relation asymétrique (adulte-enfant, condition 2) tendrait à reproduire ce mode de relation au savoir et à la transmission du savoir dans l'interaction avec son partenaire et qu'il en résulterait pour le novice ayant interagi dans ces conditions un faible bénéfice cognitif. Au contraire, nous faisions l'hypothèse que l'expert

"initial" tendrait à établir une relation symétrique avec son partenaire ce qui devrait lui permettre de plus progresser au post-test.

Survol des principaux résultats

Nous n'entrerons pas dans le détail des analyses statistiques qui ont été conduites mais en donnons néanmoins la substance.

Contrairement à nos hypothèses, les novices de la condition 2 (ayant interagi avec un expert "instruit") progressent davantage au post-test que les novices de la condition 1 (ayant interagi avec un expert "initial"). Quant aux experts, ceux de la condition 1 progressent davantage que ceux de la condition 2.

Ces résultats sont pour le moins troublants car ils conduisent à dire que les novices qui ont le plus appris, sont ceux qui ont interagi avec des partenaires qui eux, au contraire, ont "désappris" dans l'opération...Une question s'impose alors immédiatement : comment peut-on apprendre avec/de/par quelqu'un qui "perd" son savoir dans le même temps ?

De la perplexité à l'exploration de l'interaction

Afin de trouver quelques éléments d'explication, nous nous sommes penchés sur les phases d'interaction.

Dans un premier temps, nous avons entrepris de comparer leur durée moyenne. Il ressort de ce premier examen que les sujets placés en condition 2 (novice-expert instruit par l'adulte) utilisent, en moyenne, considérablement plus de temps pour reproduire les trois items proposés que les enfants de la condition 1. Dans un deuxième temps, nous avons examiné le nombre de figures conformes réalisées dans chacune des conditions expérimentales. Cette analyse laisse apparaître une nouvelle différence entre les deux conditions expérimentales puisque les sujets de la condition 2 réalisent plus de figures incorrectes que leurs camarades placés en condition 1.

Considérant que ces résultats méritaient que l'on approfondisse l'examen des modalités interactives, il a été entrepris une analyse plus fine. A cette fin, il a été élaboré une grille d'observation multidimensionnelle permettant de distinguer les conduites et les stratégies mises en oeuvre durant la phase d'interaction. L'un des buts que nous poursuivons au travers de cet énorme travail de dépouillement et d'analyse est de pouvoir comparer et mettre en relation les progrès, les stagnations ou les régressions au post-test avec certains patterns relationnels.

Cette phase n'étant, à ce jour, pas terminée, nous ne pouvons pas en donner les conclusions. Nous somme néanmoins en mesure de présenter quelques réflexions car certains processus, certains mécanismes récurrents qui paraissent pertinents, certains types d'échanges ont déjà pu être mis en évidence.

Il apparaît en effet[2], par exemple, que la relation à la tâche et l'investissement des deux enfants sont largement influencés par l'espace de résolution qu'ils ont à leur disposition et qu'ils sont prêts à partager avec leur partenaire. Il se dégage ainsi différents modes de résolution qui vont de **la collaboration** à **la résolution unilatérale** en passant par **la co-élaboration alternée**. On peut également observer que les conditions sociales de la résolution se mettent en place progressivement et sont perpétuellement renégociées au cours de l'interaction (gestes, regards, verbalisations, gestion de l'espace) en fonction du niveau de réussite ou d'échec dans la tâche. Un ajustement social réciproque, permanent et "efficace" (c'est-à-dire symétrique et non implicite) semble ainsi créer les conditions d'une plus grande centration sur la tâche qui paraît conduire à de meilleures performances au post-test. La prise en compte du point de vue cognitif du partenaire, qu'il soit plus ou moins compétent, semble être réalisable et réalisée que si chaque enfant est reconnu comme un "partenaire socio-cognitif" de la gestion de la tâche. A l'inverse, il semble que les enfants ne parviennent pas à dépasser le stade de la centration sur le statut du partenaire tant qu'ils n'ont pas établi le dialogue, qu'ils n'ont pas construit une intersubjectivité, au niveau du rôle social qui se joue dans la résolution et, plus généralement, dans la tâche (l'importance accordée à

[2]Cette partie de l'exposé était soutenue, lors du colloque, par des extraits vidéo provenant de notre corpus.

l'expérimentatrice, qui possède pourtant un rôle muet, est à ce titre significative).

En ce qui concerne les verbalisations, on peut en distinguer de trois types : le premier s'applique aux **verbalisations auto-centrées** qui semblent agir comme des appuis concrets dans la recherche de la solution (explicitations de sa pensée en action); le deuxième est lié à **la communication à autrui** d'informations sur la tâche (suggestions, validations, justifications, voire démonstrations de stratégies); le troisième concerne enfin les **verbalisations hétéro-centrées** qui semblent avoir pour fonction de clarifier les rôles et les perceptions des rôles des interactants dans la tâche. Il est intéressant de noter que ces "langages" d'analyse des figures, des modèles, des actions, de la situation et des relations se développent et s'élaborent surtout au travers de l'exploration conjointe de stratégies de résolution et procèdent principalement de la coordination de schèmes d'action et de points de vue exprimés alternativement par les enfants. On remarque ainsi que la réussite ou l'échec dans l'acquisition de la notion opératoire en jeu sont profondément contextualisés et sont liés à la mise en place, à la constitution d'une relation tripolaire non-univoque, englobant l'objet de savoir et les deux interactants.
Les analyses tirées de notre corpus vidéo et, plus largement, les recherches qui sont menées par le Séminaire de psychologie, mettent clairement en évidence le rôle fondamental du contexte social et interpersonnel dans lequel s'insère l'activité cognitive. Les données recueillies depuis une quinzaine d'années et celles que nous continuons à récolter montrent que la construction des savoirs sociaux et le développement des processus cognitifs sont fondamentalement interdépendants. Cela nous permet aujourd'hui de remettre en question la séparation classique entre le "cognitif" et le "social" et de concevoir le "penser" comme étant inscrit dans un cadre socio-historico-culturel dont, il est vrai, il reste à découvrir comment il se crée et de quoi il est effectivement constitué, mais qui en conditionne, voire en détermine, l'émergence.

Concrètement, cela nous amène à réfléchir, et même à reconsidérer, la manière dont on appréhende généralement le problème de l'échec et son traitement, qu'il soit diagnostiqué au niveau du "social" ou du "cognitif", et, plus largement, le concept même de normalité ainsi que les questions liées

aux dysfonctionnements et aux pathologies de la cognition et du champ social.

Ces travaux soulignent enfin l'importance de la définition et de la délimitation d'un espace **pour** penser afin qu'il puisse se construire un espace **de** pensée.

Bibliographie

ARIÈS, Ph. (1973) : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.

DOISE, W., G. MUGNY (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.

DOISE, W., G. MUGNY, A.-N. PERRET-CLERMONT (1975) : "Social interaction and the development of cognitive operations", *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.

DUMONT, M., H. MOSS (1992) : "Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants", *Enfance*, 46, 4, 375-404.

GILLY, M., J.-P. ROUX (1984) : "Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre d'une procédure de résolution chez des enfants de 11-12 ans", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 171-188.

GROSSEN, M. (1988) : *L'intersubjectivité en situation de test*, Cousset, Delval.

GROSSEN, M., A. IANNACCONE, M.-J. LIENGME (1992a) : *Expertise et perception de l'expertise : effet des processus de comparaison sociale sur l'activité cognitive de l'enfant. Rapport de recherche. FNRS no. 11-285661-90*, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

GROSSEN, M., A. IANNACCONE, M.-J. LIENGME (1992b) : *Expertise et perception de l'expertise : modes d'acquisition de l'expertise et interactions sociales entre enfants. Rapport de recherche. FNRS no. 11-285661-90*, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

GWINNER, A. (1991) : *Efficacité de l'interaction sociale entre pairs dans une tâche de construction de puzzles chez des enfants de 4-5ans*, Université de Nancy II , Thèse de doctorat.

LIENGME BESSIRE, M.-J. (1994) : "Experts et novices face au savoir", in : *Le changement en éducation : éducation au changement ? Atti del congresso SSRE 1993*, Bellinzona, Ufficio Studi e Ricerche, 135-145.

LIGHT, P. (1983) : "Social interaction and cognitive development : a review of post-Piagetian research", in : S. MEADOWS (éd.) : *Developing thinking approaches to children's cognitive development*, London; New York, Methuen, 67-88.

MUGNY, G. (éd) (1985) : *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

NICOLET, M. (1994) : *Dynamique relationnelle et processus cognitifs : étude du marquage social chez des enfants de 5-7-ans*, Neuchâtel, Thèse de doctorat.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

PERRET-CLERMONT, A.-N., M. NICOLET (éd.) (1988) : *Interagir et connaître*, Cousset, Delval.

PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI (1981) : "Conflict and cooperation as opportunities for learning", in : P. ROBINSON (éd.) : *Communication in Development*, London, Academic Press, 203-233.

PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI (1989) : "The Social Construction of Meaning in Math Class Interaction", in : KEITEL, C., P. DAMEROW, A. BISHOP, P. GERDES (éds.) : *Mathematical Education and Society*, Paris, UNESCO, 121-122.

PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI, M. GROSSEN (1991) : "Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherches", *Cahiers de psychologie*, 29, Neuchâtel, Université.

ROUX, J.-P., C. ANDREUCCI (1992) : "Prise de conscience des variables relatives aux contenants et jugements d'enfants de 5-6 ans dans des tâches d'évaluation des contenus", *Psychologie et Education*, 9, 71-93.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1990) : "Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe : une affaire de contexte", *Résonances*, 6, 16-18.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L., N. BELL, M. GROSSEN, A.-N. PERRET-CLERMONT (1989) : "Problems in assessment of learning : the social construction of questions and answers in the scholastic context", in : PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI (éds) : *Social Factors in Learning and Instruction, International Journal of Educational Research*, 13, 6, 671-684.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L., A.-N. PERRET-CLERMONT, M. GROSSEN (1992) : "The Construction of adult-child intersubjectivity in psychological research and in school", in : VON CRANACH, M., W. DOISE, G. MUGNY (éds.) : *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Berne, Hans Huber Verlag, 69-77.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 55-89

Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques

Lorenza Mondada
Universités de Lausanne et Neuchâtel

Résumé

La classe et ses dynamiques interactionnelles sont un lieu où il est possible d'observer des processus d'acquisition de la langue et d'autres savoirs, ainsi que de scolarisation et de socialisation. Dans la classe, en effet, se construisent interactivement des identités et des modes de relation, de savoirs et des versions publiques du monde. Dans ce cadre, on peut concevoir l'enseignant moins comme transmettant des objets de savoir que comme organisant des activités scolaires; de même l'élève ne se limite pas à acquérir des objets de savoir mais apprend à les négocier et à les construire dans des formes interactives adéquates. Ceci est d'autant plus important que les situations interactives de la classe sont hautement spécifiques, privilégiant des types particuliers de séquences interactionnelles qui ne sont pas ceux de la conversation quotidienne. C'est pourquoi nous illustrerons ici quelques enjeux théoriques de l'approche conversationnelle de la classe, en insistant sur des données empiriques issues d'un terrain de recherche, sur la démarche pertinente pour les appréhender, sur la littérature existante dans ce domaine. Nous le ferons à travers une analyse conversationnelle et linguistique d'extraits de transcriptions, centrée sur quelques procédures caractéristiques des interactions en classe, à savoir les techniques de gestion des tours de parole, les modes de formulation des consignes, la structuration des activités, l'initiation et co-construction des topics, les séquences de correction ou d'évaluation.

1. Introduction

L'école est un terrain qui a été interrogé par une multiplicité de positionnements théoriques et où toutes les approches semblent avoir été expérimentées. Nous esquisserons ici les enjeux généraux et les principes d'une démarche qui privilégie l'analyse des activités linguistiques et interactionnelles en recourant à une analyse conversationnelle sensible à la fois à son inspiration ethnométhodologique et à une linguistique de l'énonciation. Cette démarche formule de façon spécifique l'observabilité des processus accomplis dans la classe, ainsi que leur rapport à des problématiques plus générales.

1.1. Positionnements et enjeux généraux

Aborder la description de l'institution scolaire par une analyse des interactions en classe ne signifie pas simplement privilégier une de ses dimensions particulières, mais consiste surtout à choisir une perspective en mesure de reformuler dans des termes interactionnels les problèmes d'acquisition, d'éducation et plus généralement d'intégration sociale et culturelle (cf. Coulon, 1993).

La spécificité de cette perspective consiste à reconnaître que les interactions en classe sont une entrée fondamentale pour comprendre les phénomènes scolaires en termes de procédures émergeant et se déroulant in situ. En insistant sur la *description qualitative* du contexte de la classe, elle se démarque des approches statistiques classiques de l'école, basées sur la corrélation de variables en input (telles que l'âge, le revenu des parents, les langues parlées, etc.) et de variables en output (la réussite scolaire, la mobilité sociale, le succès professionnel, etc.). Outre à manipuler ainsi des catégories qui semblent aller de soi mais qui en fait sont problématiques (cf. Sacks, 1963), ces études expriment une "posture ironique" (Mehan, 1979) : alors qu'elles prétendent expliquer les ressorts de l'école, elles s'intéressent à tout ce qui est "autour" d'elle, sans se donner les moyens d'analyse qui la prennent comme objet. On pourrait dire qu'elles parlent "sur" mais non pas "de" l'école.

Au contraire, la démarche qui se centre sur les dynamiques conversationnelles des membres de la classe, vise non seulement à parler

de l'école, mais, pourrait-on dire, à la faire parler, dans le sens où elle vise à faire émerger les problèmes tels qu'ils se posent dans les pratiques quotidiennes qui constituent l'institution. Ceci signifie se donner la possibilité d'observer la façon dont les processus qui se manifestent dans la classe s'accomplissent dans des pratiques situées. Ces processus peuvent être spécifiés sur différents plans, comme étant des processus d'acquisition, de scolarisation, de socialisation.

En premier lieu, l'analyse conversationnelle de la classe traite les *processus d'acquisition* comme étant profondément liés à leur contexte interactionnel. Ceci est notamment le cas de l'acquisition de la langue et de la capacité à communiquer, qui sont à la fois objet et moyen de l'acquisition. En tant que telles, elles s'acquièrent dans des pratiques qu'elles structurent et construisent de façon constitutive. L'importance de la dimension interactionnelle dans le développement des compétences linguistiques et plus généralement cognitives a été souligné notamment par Vygotsky (1962), dont la notion de "zone proximale de développement" - renvoyant à l'espace interactif entre l'adulte et l'enfant permettant à ce dernier de co-construire des objets de savoir que seul il ne pourrait maîtriser - a inspiré autant des recherches sur la langue maternelle (par exemple Bruner, 1985) que sur la langue seconde (par exemple Py, 1989; de Pietro, Matthey & Py, 1989; Dausendschön-Gay & Krafft, 1990; Krafft & Dausendschön, 1994). Ces recherches, souvent menées dans des contextes non-scolaires, sont susceptibles d'éclairer en retour les interactions en classe, où les interactions entre l'enseignant et les élèves ne font pas que transmettre ou activer simplement des objets de savoir, mais les façonnent et les informent de façon constitutive et spécifique (voir par exemple Ellis, 1990; Kasper, 1986). Une telle vision, appréhendant les processus d'acquisition comme liés constitutivement aux processus d'interaction, implique une conception particulière de la langue et de la cognition. D'une part, la *langue* n'est pas conçue comme un véhicule neutre et transparent s'effaçant devant les informations à transmettre, mais comme un ensemble de formes qui prennent sens dans et par les énonciations en contexte, les activités linguistiques, les jeux de langage, les emplois situés, telles qu'elles sont mutuellement négociées, interprétées, co-construites par les interlocuteurs. D'autre part, la *cognition* n'est pas envisagée du point de vue de processus abstraits, généraux, voire universels, mais comme constituée de procédures liées à des pratiques :

cette cognition située se construit dans des contextes sociaux dotés de sens et de finalités particuliers, mobilisant des compétences d'experts ou de novices, sensibles aux différences de répertoires discursifs, etc.

En second lieu, l'analyse conversationnelle de la classe se donne comme objet moins l'école en tant que telle que les *processus de scolarisation* : là aussi l'école n'est pas vue comme une institution dont les enjeux globaux déterminent les réalités locales des classes, mais au contraire comme un lieu où les décisions et les processus institutionnels sont incarnés dans les choix de l'enseignant, dans la façon dont la classe est organisée et dont les programmes sont actualisés et transformés, dans la négociation des relations mutuelles entre l'enseignant et les élèves ou les parents, etc. Les processus de scolarisation relèvent dès lors des pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du "métier de l'élève", reposant sur la compétence à agir de façon adéquate dans le contexte de la classe.

En ceci, la classe est un groupe social, où sont à l'oeuvre plus généralement des *processus de socialisation* : la constitution de l'organisation de la classe renvoie à des problèmes plus généraux de constitution, négociation et maintien du lien et de l'ordre social, ainsi que d'acquisition d'une compétence de membre marquant son appartenance à un groupe. De cette façon, la classe est un terrain qui peut éclairer la question classique de Hobbes, se demandant comment l'ordre social est-il possible.

L'approche qui privilégie l'observabilité de l'acquisition, du langage, de la cognition, de l'école, des relations sociales dans les interactions, permet ainsi de redéfinir de façon spécifique des problèmes généraux et classiques. Dans ce sens, elle ne se limite pas à une approche "micro" éclairant des situations particulières : elle est plutôt une façon d'observer les méthodes permettant l'accomplissement aussi bien de micro-structures que de macro-structures, d'analyser les manifestations de phénomènes, d'ordres, de processus, à partir des lieux et des modes dans lesquels ils

émergent comme tels et ils agissent contextuellement[1].

La classe en vient ainsi à se constituer comme un terrain à la fois irréductiblement spécifique et en relation de plus ou moins grande continuité avec d'autres contextes où il est aussi possible d'observer des processus d'acquisition et de socialisation. Par ailleurs, sa spécificité, liée au fait que dans notre culture l'école est devenue le lieu spécialisé de l'acquisition et de l'éducation, se manifeste dans des jeux de langage particuliers, différents de ceux de l'interaction ordinaire, qui ont été étudiés en rapport avec la formulation de certains actes de langage comme les requêtes (Perera, 1981) ou les questions (Boggs, 1972; Heath, 1982; Mehan, 1979), les évidences non partagées aboutissant à des malentendus durables (Mercer & Edwards, 1981), les présupposés sous-jacents aux tests, présumés partagés tout en étant de fait opaques (Cicourel et al., 1974) - et plus généralement dans la dé- et re-contextualisation d'énoncés contextualisés autrement dans la vie quotidienne. D'autre part, toutefois, en soulignant la diversité des séquences conversationnelles qui sont actualisées au sein de la classe, il est possible de remarquer les "ressemblances de famille" qu'elles entretiennent avec d'autres contextes. Selon que l'on privilégie l'un ou l'autre point de vue, on insiste sur les discontinuités entre les mondes de l'école, de la famille, de la communauté, de la société, ou sur les continuités possibles. Nous insisterons ici sur la spécificité des modes d'interaction en classe et de la compétence qu'ils requièrent (pour un point de vue complémentaire sur les continuités et discontinuités avec d'autres contextes, voir Mondada, à paraître a).

1.2. Une mentalité analytique

L'enjeu d'une approche conversationnelle de la classe consiste à fournir des pistes de recherche relatives aux questionnements généraux qui viennent d'être mentionnés, en montrant comment observer les processus qui émergent et se développent en classe, à travers les traces formelles qu'ils laissent que ce soit au niveau des marquages linguistiques ou des structures séquentielles de la conversation.

1 C'est de cette façon que l'approche ethnométhodologique dissout l'opposition classique entre micro et macro (Hilbert, 1990).

La classe est un contexte qui dégage une impression de très forte familiarité, voire même de banalité. L'analyse conversationnelle de la classe consiste à poser sur elle un regard qui en fait un monde étrange, qui en suspend les évidences pour mieux les thématiser et les problématiser. Ce regard consiste à traiter ces évidences ni comme données, ni comme fonctionnant en tant que principes d'explication ou de description de ce qui se passe, mais au contraire comme accomplies collectivement par les membres de la classe, qui dans leurs activités maintiennent, mais aussi négocient, mettent en cause, ou imposent, une organisation de la classe qui en fait un lieu où se déroulent des activités dotées d'un ordre et d'un sens.

L'objet de l'analyse ce sont donc les "méthodes", les procédures par lesquelles les membres produisent et négocient collectivement le caractère sensé, intelligible et ordonné de leur situation, de leurs activités et de leurs échanges linguistiques. En d'autres termes, il s'agit de décrire comment l'ordre de la classe est accompli pratiquement et contextuellement, dans et par le détail des pratiques des enseignants et des élèves. En effet, le fait que les activités des membres soient méthodiques permet à ces mêmes membres de les reconnaître comme étant intelligibles à toutes fins pratiques (comme étant "accountables", Garfinkel, 1967). Donc les activités des membres ne sont pas simplement ordonnées : elles accomplissent l'ordre méthodiquement de façon à ce qu'il soit reconnaissable et rapportable par eux et par les autres membres.

Plus particulièrement, les activités conversationnelles sont elles aussi organisées de façon méthodique, selon des techniques routinières et des mises en séquence particulières, qui permettent une coordination et un ajustement mutuel entre les participants. Elles requièrent une compétence à la fois de production et d'interprétation, qui permet de proposer et de comprendre des apports conversationnels s'enchaînant séquentiellement de façon appropriée. Ces enchaînements sont régis par des attentes normatives, qui en évaluent rétrospectivement et en imposent prospectivement le sens, identifiant les bonnes réponses ou bien les comportements déviants[2].

L'analyse des interactions en classe a permis à la fois de souligner leur

2 Pour une présentation en français de l'analyse conversationnelle, voir Bange (1992).

spécificité (Cazden, 1988) et de développer des modèles généraux de l'interaction (Sinclair & Coulthard, 1975). Un des enjeux, dans ce cadre, consiste à traiter l'interaction en classe comme un exemple particulièrement emblématique de *contexte institutionnel et asymétrique*, permettant d'observer l'émergence de places, rôles et catégories; les modes de leur négociation, imposition, transformation; les manifestations pratiques de différentes sortes d'asymétries et les processus de leur réification; les différences, voire les ruptures, avec les séquences propres à la conversation quotidienne.

L'analyse conversationnelle implique un recueil de données relevant d'une "ethnographie constitutive" (Mehan, 1979), qui se rapproche et se distingue à la fois des approches ethnographiques classiques (cf. Cazden, John, Hymes, 1972; Spindler, 1982; Gilmore & Glattohorn, 1982). Par rapport à l'observation participante, débouchant sur une description des situations qui, aussi "épaisse" soit-elle (Geertz, 1973), accentue la dimension discursivement construite de l'objet de l'ethnographe (Kilani, 1994), l'approche conversationnelle préfère mettre l'accent sur l'enregistrement de données qui pourront être transcrites et réécoutées ou revues et sur lesquelles portera l'analyse. Par rapport à la description du contexte, l'analyse conversationnelle se focalise sur les "méthodes" des membres qui permettent au contexte de se constituer et de se présenter comme tel : le contexte est alors rapporté à ce vers quoi les membres s'orientent et s'ajustent, à ce que leur pratique traite comme pertinent et qui est procéduralement pertinent pour son développement (Schegloff, 1991).

2. Observer les processus d'acquisition et de scolarisation : quelques séquences

Dans ce qui suit, nous proposerons une approche des événements de la classe qui relève d'une analyse conversationnelle sensible à la fois à son attache ethnométhodologique[3] et au rapport avec une linguistique de

3 Si certaines pratiques de l'analyse conversationnelle ont progressivement gommé leurs rapports à l'ethnométhodologie, en la transformant en une technique formelle d'analyse parmi d'autres (cf. la présentation critique de Lynch, 1993, ch. 6), il reste néanmoins possible de penser un rapport de continuité entre les deux - et la situation scolaire, par sa

l'énonciation, des activités discursives, des jeux de langage (Gülich, 1990; Mondada, à paraître b). En nous focalisant sur des transcriptions de données enregistrées dans des classes d'accueil du canton de Neuchâtel[4], nous privilégierons une série de séquences qui sont des repères classiques de l'analyse de la conversation et permettent en même temps de saisir des activités langagières et des processus socio-cognitifs spécifiques à la classe. A travers une analyse détaillée de ces séquences, nous renverrons aux enjeux globaux esquissés ci-dessus.

2.1. Organisation des tours de parole

La conversation, de même que les autres activités sociales, est dotée de sens en ce qu'elle est accomplie méthodiquement, par des procédures reconnaissables et intelligibles. Même si on a parfois l'impression qu'elle se déroule de façon chaotique, elle possède néanmoins un caractère ordonné, manifeste notamment dans le fait qu'il y a passage de la parole d'un locuteur à l'autre et que ce passage s'accomplit de façon méthodique, selon un mécanisme systématiquement organisé. Cette "machinerie" a été décrite pour la conversation ordinaire par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), qui distinguent notamment deux techniques permettant de coordonner le transfert de la parole d'un locuteur à un autre : à chaque lieu de transition pertinent, ou bien le locuteur qui a la parole sélectionne le locuteur suivant ou bien le locuteur suivant s'auto-sélectionne; si aucune technique n'est appliquée, celui qui a la parole peut continuer à parler. Les potentialités de ce système ne sont toutefois pas utilisées de la même façon dans la conversation ordinaire ou dans les contextes institutionnels, dont la classe est un exemple, ainsi que le montre l'extrait suivant[5] :

complexité, reste un terrain idéal pour le faire.

4 Les données sont issues du projet de recherche "Apprentissage du français et de l'allemand en Suisse romande par des élèves alloglottes", en cours au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS/PNR33, requête n° 4033-35777). Le recueil des données a pu se faire grâce à la collaboration active des enseignants et des élèves qui participent au projet.

5 Conventions de transcription utilisées :

/ \	ton montant et descendant
. .. ...	pauses : petite, moyenne, longue
(5 sec.)	pause en sec.
xxxxxx	segment incompréhensible
[	chevauchement
&	enchaînement rapide
donc	surlignement de la voix

Exemple 1 **(fcp15064)**

(exercice de vocabulaire : l'enseignant E propose des images d'objets que les élèves doivent nommer)

1O: le sac/
2M: monsieur/
(3 sec.)
3A: [le sac (bas)
4P: [le sac (bas)
5T: monsieur/.. le sac/
6A: xxxxxxx
7E: le sac\ ... j'aime qu'on lève la main\. je sais que vous savez/ . [alors ça c'est:
8U: [monsieur
9R: monsieur
10T: monsieur c'est moi
11I: journal
12F: journal
13T: journal
14O: le journal/
15E: le journal\
16W: c'est quoi ça
17I: [la table (bas)
18R: [monsieur/
19E: la ta:ble\
20A: c'est quoi ça là-bas/ vingt-en-un/
21B: c'est jaune
22E: on / on on voit après\.. on finit ça\
23Z: les ja-
24I: [les jambes
25L: [les jambes
26M: [maintenant ouais je ne vais pas à l'école mardi
27N: [xxxxx
28O: les fils/
(2 sec.)

form- fromage	mots tronqués
euh: bra:vo	allongement de la syllabe
(rire)	commentaires du transcripteur

29E: qu'est-ce que c'est
30M: [ja-
31U: [ja-/
32W: [xxxx
33Z: schhhhhh/ silence/
34E: levez la main avant de dire quelque chose/ et moi je vous demande/. de parler\
35T: monsieur/
36R: [la chaussette
37U: [la chaussette
38T: monsieur/
39E: mais vous faites exprès ou bien/
40O [hé
41M [monsieur
42N [xxxx
43E: on lève la main/ d'abord / pis après je dis qui parle\
44O: voilà\
45E: voilà\
46L: monsieur/. oh ça va pas:/
47E: alors Laurent/
48L: les chaussettes
49E: les chaussettes/ [là y en a deux\ les chaussettes
50S: [les chau-settes
51T: [les chau-settes

..

Le déroulement de l'exercice, comportant les réponses des élèves et leurs ratifications par l'enseignant, est entrecoupé de consignes pour la prise de parole : on peut dire que l'exercice en tant que tel est autant orienté vers l'acquisition du vocabulaire que vers l'acquisition d'un mode adéquat d'intervention en classe (cf. 7).

La consigne énonce la technique de prise de parole que les élèves ont à suivre : ils doivent demander la parole, que l'enseignant alloue à ceux qui se sont pré-sélectionnés, soit en les appelant par leur nom (cf. 47), soit en les désignant gestuellement.

Cette technique exclut l'auto-sélection des locuteurs élèves et exclut qu'un autre locuteur que l'enseignant sélectionne le locuteur suivant. C'est un

système de *pré-allocation* et non pas d'*allocation locale* des tours (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). Alors que le deuxième système se fonde sur la négociation de chaque tour, le premier les programme, spécialisant la place de l'enseignant dans l'allocation des tours, lui permettant de contrôler le déroulement de la leçon et l'organisation de la participation des élèves. Cette organisation des tours de parole est spécifique par rapport à la conversation ordinaire (McHoul, 1978); même si elle n'est pas le seul modèle fonctionnant dans la classe (Heap, 1979), elle implique une compétence spécifique de l'élève, sachant par exemple distinguer entre différents modes d'intervention (Orletti, 1981), par exemple entre invitation à demander la parole (par exemple en réponse à : "qui connaît la réponse ?") et invitation à répondre (Mehan, 1979), entre les circonstances où il est approprié de lever la main et d'autres où il s'agit de répondre à l'unisson.

Les règles régissant l'organisation des tours de parole sont généralement utilisées en étant montrées sans être mentionnées : elles renvoient à un savoir tacite que l'élève est supposé acquérir dans la pratique de l'interaction en classe. Il y a cependant des occasions durant lesquelles ces règles sont explicitées davantage : l'exemple 1 en fournit plusieurs occurrences (7, 34, 43) qui montrent que lorsqu'il y a violation de la règle, celle-ci fait l'objet d'une formulation. On peut dire alors que la formulation de la règle a un effect rétrospectif, en réinterprétant un comportement précédent comme déviant, et un effet prospectif, en indiquant une procédure à suivre pour la suite.

Si l'on observe les modes d'intervention des élèves, on peut distinguer ceux qui s'auto-sélectionnent en donnant la réponse (p. ex. 1, 3, 4, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 36, 37, etc.) de ceux qui demandent la parole pour pouvoir répondre (p. ex. 2, 5, 8, 9, 10, 18, 38, 41, etc.). Ces deux techniques non seulement s'opposent mais provoquent de nombreuses juxtapositions, voire une réponse chorale, alors que la technique explicitée vise à faire parler un seul élève à la fois. Reste que ces interventions sont orientées vers l'exercice en cours, alors que d'autres s'orientent vers des activités différentes : c'est le cas de 26; c'est le cas aussi de W en 16 et de A en 20, qui reprennent la question de l'enseignant pour la poser à propos d'objets étrangers à l'exercice (et que l'enseignant signale comme tels en 22).

Face au nombre croissant de violations de la consigne - au point que le silence est réclamé par un élève et non pas par l'enseignant (33) - celle-ci est énoncée de plus en plus explicitement. Elle comporte une gestion plus formelle des activités, avec par exemple la nomination explicite de l'élève sélectionné, comme c'est le cas de Laurent en 47. Sa réponse, ratifiée et reconnue comme telle, a été précédée de nombreuses autres interventions portant sur le même objet (36, 37), mais qu'elle corrige en introduisant une différence de nombre ("les chaussettes" vs "la chaussette") relevée par l'enseignant, qui souligne ainsi la pertinence de cet apport. Le même phénomène a lieu en 11-15, où les réponses fusent, mais la dernière, retenue et ratifiée par l'enseignant, comporte l'article manquant dans les premières. Ainsi, même dans un exercice où la mise en forme de la réponse semble aller de soi, des différences sont observables, et sont rendues méthodiquement reconnaissables, et ceci malgré la violation des principes d'organisation des tours de parole.

Le caractère ordonné de la classe est ici rendu observable par sa mise en cause, qui manifeste les attentes normatives qui ont été violées, ainsi que les techniques disponibles pour réparer ces violations et rétablir l'ordre.

2.2. Formulation et reconnaissance des consignes

De la même façon que les règles de prise de parole font partie d'un savoir tacite et dont le caractère contextuel n'est pas gommé même lorsqu'elles sont énoncées, la formulation de la consigne est elle aussi largement indexicale, n'explicitant pas ou peu le format exact attendu de la réponse. Il appartient dès lors au savoir-faire de l'élève, à sa compétence interactionnelle d'écolier, d'identifier le format dans lequel énoncer ses réponses. Ceci montre qu'un savoir inadéquatement formulé ou formulé en violant les règles de la prise de parole, n'est pas retenu en tant que tel : réussir signifie dès lors énoncer un savoir académiquement correct dans un format interactionnellement adéquat.

La transcription suivante permet d'observer les modalités pratiques de reconnaissance ou non-reconnaissance de l'adéquation de la réponse.

Exemple 2 (env07123)
(exercice sur les démonstratifs)

1E: Maurice... au suivant\... le suivant/. après ballon
2M: cette cette trousse
3E: cette trousse/ comment on écrit
(2 sec.)
4M: t [r o u
5E: [c/ non / trousse c'est écrit/ mais cette trousse
6M: mhm s e
7E: c/
8M: c e t t e
9E: c e t t e. [une phrase avec [xxx
10X1: [c'est juste
11X2: [cette chaîne/
12E: chhhh:::::: Erica une phrase avec [cette trousse
13El: [cette trousse est dans ma valise
14E: ok\ . ouais:/
15X2: cette trousse est à moi
16X3: cette trousse est.. dans mon:. ma sac
17E: mon:[:: sac
18X3: [mon sac
19E: fais une phrase avec cette trousse Aline\.. cette trousse\... comment elle est\.. cette trousse/... elle est de quelle couleur cette trousse/
20X2: elle est rouge
21A: rouge
22X3: [xxx
23X4: [xxx
24X5: [xxx
25E: taisez-vous/... Aline fais une phrase avec cette trousse/ et tu me dis quelle est xxx.. cette trousse/..
26A: cette trousse
27E: cette trousse
28A: cette trousse est dans. la table
29E: cette trousse est sur / dans la table hein / sur la table haha/
30X3: sous la table
31E: ok\ bien

L'activité est ici construite de façon systématique et routinière : un élève est interrogé après l'autre, chacun devant classer un lexème par rapport au démonstratif correspondant. La procédure est recyclable d'un élève à l'autre, et leur sélection se fait elle aussi de manière automatique, en suivant leur ordre spatial dans la classe. L'activité est donc extrêmement contrainte et c'est sa répétabilité davantage que son éventuelle explicitation qui permet à l'élève de l'intégrer dans son savoir-faire.

En effet, la consigne est énoncée en 3 d'une façon que la réponse de M en 4 révèle être ambiguë : si le démonstratif, sur lequel porte la question, est souligné par les contours de la voix (cette), il est toutefois traité syntaxiquement comme faisant bloc avec le substantif ("cette trousse") en étant disloqué à gauche. M en 4 répond en sélectionnant pour l'épeler le substantif et non le démonstratif : il répond d'une certaine façon à la question qui a été posée, mais en faisant porter sa réponse sur un objet non pertinent dans le cadre de l'exercice (le substantif est écrit sur la feuille que l'élève a sous les yeux).

L'exercice prévoit ensuite que pour chaque SN démonstratif soit proposée une phrase (voir la question de l'enseignante en 12), obtenant plusieurs réponses adéquates (13, 15, 16; cette dernière, tout en étant *incorrecte*, est cependant *adéquate*). La consigne est explicitée lorsqu'elle est adressée à une élève qui a des difficultés : n'obtenant pas de réponse, l'enseignante pose de nouvelles questions qui sont autant d'aides à la production de la phrase demandée. Ce faisant, une nouvelle source d'ambiguïté est produite : alors que la consigne vise une forme syntaxique précise, A répond en s'orientant vers le contenu et en proposant une réponse minimale du point de vue syntaxique (alors que X2 en 20, tout en produisant une réponse qui correspond du point de vue du contenu à celle de A, fournit une phrase complète). En se focalisant sur le contenu et non sur la forme, la réponse de A est inadéquate; la question est donc reposée (25) et d'autres aides à la production sont fournies (en présentant le début de la phrase, ce qui évite une focalisation sur le contenu). En 28, A fournit une phrase complète mais qui pose un problème de grammaticalité de la préposition : elle sera toutefois retenue comme une réponse adéquate.

Un tel exemple montre que les critères de la "bonne réponse" sont

contextuels, étant élaborés réflexivement avec les réponses particulières qu'ils évaluent. Dès lors la reconnaissabilité et la reconnaissance de ce qu'est une bonne réponse dépendent du contexte dans lequel elle est énoncée - contexte qu'elle contribue elle-même à structurer.

De même, on ne peut fondamentalement résoudre l'ambiguïté de la consigne en l'explicitant - la tentative d'expliciter totalement l'étape suivante d'un cours d'action, c'est-à-dire la tentative de remédier à son caractère indexical, étant illusoire[6]. L'analyse indique une autre piste de réflexion : il s'agit de décrire comment le savoir tacite de l'élève se constitue et s'actualise contextuellement, c'est-à-dire de façon à incorporer la dépendance contextuelle comme constitutive des activités. La compétence interactionnelle de l'élève comprend la capacité à agir et à interpréter des comportements d'autrui de façon appropriée au contexte, c'est-à-dire qu'elle comprend la capacité d'interpréter des "indices de contextualisation" (Gumperz, 1992) qui l'orientent vers les éléments pertinents du contexte, ainsi que vers la reconnaissance de changements qui y interviennent. La régulation et l'organisation de la classe sont en effet gérées par l'enseignant qui produit des indices de contextualisation orientant les élèves vers telle ou telle activité routinière. Des marqueurs tels que "bon", "alors", "okay", des formulations spécifiques, des signaux paralinguistiques, cadrent ainsi le type d'activité en cours et le rendent reconnaissable (Dorr-Bremme, 1990).

2.3. Structuration des activités : la séquence IRE

Les techniques de sélection et de prise de parole, ainsi que les traitements contextuels des consignes, manifestent l'existence de contraintes organisationnelles dans la classe, en même temps que la possibilité de leur négociation.

Les activités qui composent la leçon sont structurées séquentiellement, c'est-à-dire de sorte à ce que les apports des locuteurs s'enchaînent de

6 Cicourel et al. (1974) montrent en analysant les interactions durant la passation de tests que ceux-ci, tout en tentant d'effacer les contraintes contextuelles, font intervenir fortement le contexte, que ce soit dans la façon dont les questions sont posées par l'enseignant ou dans la façon dont elles sont interprétées par les élèves.

façon ordonnée, de façon à interpréter comme intelligible ce qui les précède et à projeter une intelligibilité sur ce qui suit. La cohérence séquentielle est notamment assurée dans la conversation par des *paires adjacentes*, telles que les couples question-réponse, salutation-salutation, compliment-refus du compliment, invitation-acceptation. Elles sont articulées en deux tours de parole successivement ordonnés l'un par rapport à l'autre, qui constituent l'un la première partie de la paire et l'autre la seconde partie et qui sont reliés de telle sorte qu'étant donnée la production reconnaissable de la première partie de la paire, celle-ci projette la pertinence de la production de la seconde partie. On parle alors de "dépendance conditionnelle" (Schegloff & Sacks, 1973).

L'organisation séquentielle propre aux interactions en classe fait intervenir un type de paire adjacente complexe, que l'on examinera dans le fragment suivant :

Exemple 3 (env07123)
(même leçon que l'exemple 2)

1E: alors/ ccchhh Karim tu me donnes un: un mot qui va: avec ce: ce quoi/
2K: ce:. ce garçon/
3E: ce garçon (écrit au tableau) ok\.. celle-là celui-là\ Patrizia\
4P: c'est c'est un fille
5E: cette/
6P: c'est c'est un fille
7A: cette fille
8E: [cette fille/
9N: [cette fille
10B: mhm mhm
11E: cette fille\. pis là/
12Z: cette orange
13E: Pepe/
14W: xxx
15P: cet avion
16Z: cette orange (bas)
17E: cet avion (écrit au tableau) qui peut me donner encore autre chose/[
18Z: [cette [orange/
19D: [cet hôtel

20E: att- attends attends \ cette orange c'est là ou là/
21Z: en haut/. euh au milieu \
22E: non
23Z: ah en bas
24O: moi
25Z: en bas
26R: cet cette fille
27E: pourquoi
(...)
28Z: parce que c'est une orange
29R: parce que c'est féminin
30L: madame
31Z: parce que c'est une [orange
32E: [parce que ça c'est féminin hein c'est pour la\

Les séquences constituant l'exercice ne comprennent pas uniquement une question suivie d'une réponse (1-2), mais aussi un troisième tour de parole, où l'enseignant évalue la production de l'élève, en la ratifiant (3). On a donc une première paire (initiation/réponse, I/R), qui elle-même constitue le premier élément d'une autre paire, dont le second élément est l'évaluation (E) : (I/R)/E.

Cette séquence ternaire, qui peut bien sûr subir des expansions, par exemple au moyen de séquences insérées, structure de façon contraignante le déroulement de l'exercice. En effet, dans cette activité les élèves peuvent s'auto-sélectionner en proposant un exemple; leur auto-sélection toutefois doit être synchronisée par rapport aux autres interventions et notammment respecter les frontières des unités séquentielles IRE : une auto-sélection qui a lieu au milieu de la séquence ne sera pas retenue. C'est le cas de Z, qui propose plusieurs fois son exemple ("cette orange") avant qu'il ne soit ratifié par l'enseignant : lors de sa première tentative, en 12, Z s'auto-sélectionne, mais E sélectionne P; la deuxième proposition de Z (16) n'est pas retenue, intervenant avant que la solution précédente soit ratifiée (avant l'évaluation); ce n'est que la troisième proposition qui sera retenue, étant synchronisée par rapport à la question de l'enseignante (17), c'est-à-dire intervenant au début d'une nouvelle séquence ternaire; c'est alors l'intervention de D (19) qui est renvoyée. La séquence IRE permet donc à la fois de structurer les contributions à l'exercice et de maintenir

l'ordre des tours de parole (cf. 20).

Ce type de séquence implique de la part des élèves un travail constant d'interprétation séquentielle en temps réel : on le voit notamment lorsque la clôture de la séquence est retardée par l'insertion d'autres séquences, de clarification par exemple. Ainsi l'exemple apporté par Z, tout en étant retenu comme adéquat, donne lieu à une expansion, portant sur le genre du démonstratif, dont la réalisation phonique est rendue ambigüe par la voyelle initiale. E questionne Z en attendant qu'il fournisse la bonne réponse. Ceci prend du temps, allongeant la séquence et retardant sa clôture par l'évaluation de E (qui n'aura lieu qu'en 32). Pendant ce temps, on a trois auto-sélections et demandes de prise de parole (24, 26, 30). Ces interventions, tout en n'étant pas retenues, manifestent l'interprétation séquentielle que font les élèves : la première intervient après que Z ait trouvé la bonne réponse (les démonstratifs sont classés en trois groupes distribués dans l'espace du tableau noir), la deuxième après qu'il l'ait répétée, alors que l'enseignant introduit une demande de clarification; la troisième après que l'explication ait été fournie, à la fois par Z (qui accentue intonativement le démonstratif féminin) et métalinguistiquement par R. Reste que dans les trois cas, E n'a pas produit d'évaluation et que la séquence n'est donc pas terminée, bloquant la possibilité d'une nouvelle intervention.

En clôturant la séquence, notamment lorsqu'elle a donné lieu à des expansions, l'évaluation a un effet de cadrage, de structuration de l'activité, en stabilisant par la ratification la réponse adéquate. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur cette stabilisation que les élèves peuvent à leur tour ratifier, répéter et s'approprier l'objet de savoir (cf. exemple 1 : 50-51).

2.4. Initiation et co-construction du topic

Plus généralement que pour les consignes et la formulation des exercices, l'interaction en classe comporte des modes spécifiques d'initiation et de co-construction du topic, c'est-à-dire du thème conversationnel, de ce à propos de quoi les activités discursives des interactants vont se dérouler. L'introduction du topic dans la leçon joue un rôle structurant fondamental, puisqu'elle constitue aussi une formulation (Garfinkel &

Sacks, 1970; Heritage & Watson, 1979) de la tâche en cours, s'appuyant souvent sur les tâches passées et à venir. Initier un topic, notamment au début de la leçon, signifie dessiner l'intelligibilité non seulement de l'événement local mais encore de la continuité du développement d'un objet de discours et de savoir au fil d'une série de leçons, d'un semestre voire d'une année (Heyman, 1986).

Si l'initiation du topic au début de la leçon a un rôle macro-structurant, la leçon est elle-même constituée de nombreuses initiations locales à portée plus réduite : elles sont souvent le fait de l'enseignant, pouvant aller de pair avec des modes de pré-allocation des tours de parole; mais elles peuvent aussi être initiées ou refusées par les élèves.

L'exemple suivant montre la façon dont s'opère le guidage topical local de l'enseignant :

Exemple 4 (fcg21043)
(récit de film : pour être accepté et respecté un vieux monsieur feint d'être aveugle)

1E: donc il va d'abord il doit bien sûr comme toujours sortir le chien/ pis là tout d'un coup il a/. j- on on on nous montre hein / bien d'ailleurs/ qu'il doit se souvenir de cette histoire/ il se dit/ tiens/ si moi. je jouais à: je faisais l'aveugle\.. alors il prend ses lunettes et là il sort\ et qu'est-ce qui se passe/
2F: il a traversé la route
3E: oui/ ah voilà très bien oui/
4F: puis il vient une voiture/ il dit rien\
5E: au contraire hein/ qu'est-ce qu'[elle fait la dame
6A: [non elle
7P: [xxxxxxxxx
8E: mon dieu j'allais écraser un aveugle/. hein comme ça/ c'est vrai/ et pis après\
9F: il et pis après il va. il cruse
10Q: après le chien/. il fait pipi contre la la
11R: une porsche
12E: très belle voit- oui une porsche/ une très belle voiture oui
(rires)
13X: et pis le monsieur il dit rien
14F: il dit rien

15E: c'est juste\.. et il ose rien dire\. hein\. et encore
16X: et après il est: il s'est croisé avec une dame / qui qui était avec les
17F1: une pousse[ttte
18F2: [une poussette
19X: une [poussette oui
20E: [avec une poussette un enfant oui
21X: il y a un homme qui qui vient et pis qui lui dit pardon [xxxx
22E: [qu'est-ce/ ouais ou:/ qu'est-ce qu'est-ce qu'on dit en général quand euh quand il se passe ce genre de choses avec la poussette/
23X: xxxx
24E: qu'est-ce que vous dites par exemple si elle vous: quelqu'un vous bouscule / qu'est-ce que vous lui dites/
25F: fais attention
26E: [crétin:/
(rires)
27E: ah donc: oui bon (se racle la gorge) bien/ bon d'accord (raclement) fais attention/ ou bien là on peut dire euh mais vous pouvez pas faire attention/ hein/.. voilà exactement\ c'est ça\. et encore et après:

Dans cet extrait, l'enseignant organise le travail de la narration en intervenant à plusieurs niveaux. Ainsi qu'on l'a vu ci-dessus, il organise l'allocation des tours, en reprenant et redistribuant la parole constamment. Ensuite il structure séquentiellement le déroulement du récit, en posant des questions initiant des topics, et en évaluant les réponses et les développements ultérieurs proposés par les élèves. Les initiations de l'enseignant sont constituées soit par des questions nommant le topic à développer (par exemple en 5, où le topic est disloqué à gauche) et indiquant l'élément de départ de la réponse à venir; soit par des questions provoquant un topic (des "topic initial elicitors" selon Button & Casey, 1984), qui laissent à l'élève le soin de proposer un nouvel élément nourrissant la progression narrative (par exemple en 1). Ainsi, tout en contrôlant le déroulement, l'enseignant laisse à l'élève la possibilité d'un apport topical, qui va remplir la case discursive plus ou moins contrainte que le premier a dessiné par sa question.

Le début de l'extrait est emblématique à cet égard. E pose une question laissant à l'élève l'initiative de proposer un topic; il la fait toutefois précéder d'une préface où à plusieurs reprises il interrompt son énoncé

pour ré-introduire un préalable : l'accumulation de ces éléments oriente fortement le topic dont l'initiative est pourtant laissée à l'élève. Celui-ci répond par un élément qui sera ratifié de deux façons en 3, d'abord de manière neutre, puis de manière plus appuyée, voire surprise, qui marque intonationnellement cet élément topical comme nouveau. On voit, dans une interaction de ce type, différentes façons dont l'élaboration du topic peut être le fruit d'un travail collectif, où les contributions, quoique non convergentes, s'ajustent les unes aux autres.

Chaque contribution d'élève est ratifiée par une évaluation de l'enseignant (p. ex. "oui" 3, 12, 20; "c'est vrai" 8; "c'est juste" 15; "voilà exactement" 27) juste avant la relance par une nouvelle initiation. De cette façon, la structuration IRE permet à l'enseignant de fournir des aides à la production narrative, notamment en ce qu'elle permet une décomposition analytique du récit, qui est segmenté par les questions et linéarisé par les réponses (cf. les connecteurs "et pis", "après"... répondant aux continuateurs interrogatifs "et pis après" 8, "et encore" 15, "et encore et après" 27). La conséquence est que le récit progresse pas à pas, par des apports de la part des élèves qui sont souvent inférieurs à l'énoncé, se limitant à proposer un actant, une circonstance, un objet. Ce contrôle très serré n'exclut toutefois pas, grâce à la possibilité qu'ont les élèves de s'auto-sélectionner, des collaborations locales, où un élève intervient dans la recherche lexicale de l'autre et achève interactivement son énoncé (10-11; 16-17), ou produit des variantes de l'apport de l'autre (13-14; 17-19 : on remarquera que l'enseignant ratifie à chaque fois la solution retenue, 15, 20).

Cette activité de production narrative est une production spécifiquement scolaire : son but est moins de raconter une histoire que d'accomplir un exercice. En effet, le film vient d'être vu par la classe; les questions de l'enseignant laissant aux élèves la possibilité de proposer un topic, contrairement aux questions correspondantes dans la conversation ordinaire ("quoi de neuf ?", "que se passe-t-il ?"), ne visent pas à faire émerger une nouvelle que celui qui pose la question ne connaîtrait pas ou désirerait voir développer (Button & Casey, 1985). Le récit n'est pas non plus une discussion sur le film, qui permettrait des ancrages plus personnels, puisque les contraintes chronologiques observées par l'enseignant interdisent les commentaires. Si la linéarité narrative peut

être momentanément suspendue, l'excursus concerne d'autres tâches scolaires, comme des considérations grammaticales, lexicales, ou discursives. Ici un élément particulier du récit est l'occasion d'une question générale sur un type d'expression (22-24). La question de l'enseignant provoque un changement de cadre d'activité, passant de la narration de cette histoire en particulier à la production d'une expression pouvant être utilisée en général : le contexte particulier qu'il s'agit de rendre dans ses détails devient un point de départ pour créer une classe de contextes (cf. l'énoncé en 22, où on a à la fois abstraction du contexte : "qu'est-ce qu'on dit en général"; généralisation à partir d'un cas : "quand euh quand il se passe ce genre de choses"; et référence au cas précis : "avec la poussette"). Cette transformation du cadrage de l'activité nécessite de la part de l'élève un savoir interprétatif lui permettant de traiter la question, d'opérer le passage du particulier et contextuel au général décontextualisé ou recontextualisé de façon abstraite. En outre, comme le montrent les deux réponses concurrentielles en 25 et 26, il s'agit de répondre en interprétant les variations de la question ("qu'est-ce qu'on dit en général" 22, "qu'est-ce que vous dites par exemple" 24) : la seconde formulation pointe à la fois vers une recontextualisation centrée sur l'énonciataire et vers un traitement abstrait de cette particularisation. La réponse de I (26) est pertinente par rapport à la lettre de la reformulation de la question (24), mais elle est reçue par le rire de la classe et par l'hésitation de l'enseignant qui la sanctionne comme peu prestigieuse; c'est la réponse de F (26), produisant un énoncé neutre, obéissant à la visée générale de la question, qui est retenue et évaluée.

Une des façons d'organiser scolairement les activités de la classe consiste donc à contrôler les topics traités, y compris leur mise en forme et la façon de les introduire et de les développer. De la sorte, encore davantage que ce n'était le cas pour la consigne, on peut observer la manière dont les activités conversationnelles ordinaires sont scolarisées, c'est-à-dire décontextualisées et recontextualisées dans la classe.

2.5. Corrections et réparations

L'activité évaluative de l'enseignant dépasse largement les interventions que nous avons vues jusqu'ici. Elle est cruciale dans la dynamique de la classe, puisque, d'une part, elle sanctionne l'acceptabilité des propositions

des élèves, rendant observables les critères tacites et leur fonctionnement en contexte; et, d'autre part, elle déclenche, en cas de non-adéquation, de problème, d'absence de réponse, un travail de correction ou réparation des difficultés. Ce dernier aspect manifeste une des façons dont les processus d'acquisition se déroulent dans la classe et sont gérés collectivement.

Les méthodes à disposition des interactants comprennent des procédures pour résoudre les difficultés qui se posent au fil de la conversation. Lorsqu'un problème apparaît, il est pointé et identifié, puis corrigé ou "réparé". Cette séquence ternaire (occurrence d'un problème / identification / réparation) a été décrite par Schegloff, Jefferson et Sacks (1977), qui ont montré que les identifications et les réparations peuvent être initiées par le locuteur qui a produit le problème ou par ses interlocuteurs (elles peuvent être auto- ou hétéro-initiées). Si dans la conversation ordinaire la solution préférentielle est l'auto-correction, ceci n'est pas le cas dans d'autres contextes : Schegloff, Jefferson et Sacks (1977, 381) remarquent notamment que ce n'est pas le cas dans la conversation adulte-enfant, et plus généralement dans les échanges avec un locuteur non compétent, où l'hétéro-correction semble être un "véhicule de socialisation", un dispositif au moyen duquel l'expert intervient, de façon transitoire, dans l'acquisition par l'apprenant de celle qui deviendra une compétence d'auto-contrôle et d'auto-correction (1977, 381).

Le contexte scolaire permet d'interroger empiriquement cette hypothèse (McHoul, 1990; Weeks, 1985; Bonu, à paraître); en retour ce mode d'analyse permet de se focaliser moins sur les "erreurs" commises par les élèves que sur les procédures qui sont utilisées collectivement par eux et l'enseignant pour y remédier. En outre, le contexte scolaire, en exhibant de nombreuses variantes des techniques de réparation, permet une réflexion à la fois sur leur forme (à quel tour de parole apparaît l'initiation, comment elle se manifeste, sur quels éléments elle porte, quelles techniques de réparation sont utilisées, comment la séquence est terminée et résorbée), et sur le fait que la question de "qui-corrige-qui" dans différents contextes permet d'observer comment les différences de statut et de place sont constamment recréées localement (Weeks, 1985).

En effet dans la classe semble se présenter de manière prédominante une

séquence ternaire où l'élève produit un problème dans un premier tour, que l'enseignant identifie dans le second, en laissant l'élève effectuer la réparation dans le troisième (McHoul, 1990). Toutefois cette séquence n'est pas la seule et de nombreuses variantes sont observables.

Si l'on relit les exemples proposés jusqu'ici, on peut identifier un premier cas de figure, avec invitation à corriger de la part de l'enseignant et auto-correction successive de l'élève : ainsi dans l'exemple 3, lorsque Z place mal son démonstratif (21), ou dans l'exemple 2, lorsque Maurice sélectionne le terme non-adéquat à épeler (4), l'enseignante identifie le problème par un "non" et reformule sa question (exemple 3 : 22; exemple 2 : 5).

La suite de l'exemple 2 montre toutefois d'autres cas de figure : en 7, l'enseignant identifie et corrige en même temps, tout comme en 17. L'élève ratifie ensuite en répétant la solution qui lui a été donnée (8, 18) (le fait que l'hétéro-correction en 17 comporte un allongement syllabique important du possessif, source de l'erreur, permet à l'élève d'effectuer une correction qui chevauche en partie celle de l'enseignant). Dans l'exemple 4, les élèves procèdent à des hétéro-corrections de leurs camarades : en 10-11 on a une hésitation sur l'article défini, suivie de la proposition d'une solution (introduite par l'article indéfini); en 16-20 on a une hésitation sur le relatif et une solution donnée par trois élèves et ratifiée par l'enseignant. Les premiers cas concernaient des notions grammaticales, ces derniers concernent des recherches lexicales. Les réparations peuvent porter sur des objets très divers, et on en verra ci-dessous un autre cas, portant sur la dimension morpho-phonologique.

Ces exemples montrent que l'on peut avoir des réactions séquentielles très diverses à une occurrence de trouble et mobiliser des techniques différentes pour le réparer. Weeks (1985) relève la diversité des marques par lesquelles l'enseignant signale le trouble, qui demandent de la part de l'élève un savoir interprétatif en mesure de comprendre qu'il y a eu problème et d'identifier sur quel élément il porte, à partir de marques parfois très tenues (par exemple un simple "mhm mhm" interrogatif de l'enseignant).

Les différentes techniques se distinguent par la forme de leur séquentialité

et peuvent donner lieu à des expansions plus ou moins importantes, notamment lorsqu'est déclenchée une recherche guidée de la solution. On en trouve ici un exemple :

Exemple 5 (ob190S4)
(exercice de conjugaison : le verbe "se lever" au futur)

1E: alors/ le suivant/. Gabrielle/ attendre [un
2G: [j'attendrai (è)
3E: j'attendrai (é)\. hein/ j'attendrai
4A: [vous vous lev-
5G: [vous vous leverez
6E: dis-le vraiment bien/
7G: vous vous leverez\
8M: levrez/
9E: comment est-ce que tu dirais ça\
10A: [leverez
11G: [levrez
12M: [levrez
13E: vous vous:/
14A: [levrez
15M: [leveché- levrez
16E: vous vous/ le-ve-rez\. pas tout à fait/ essayez de trouver exactement comment est-ce qu'on dit\
17M: vous vous levrez
18G: non
19E: comment tu penses
20G: levrez
21M: levech- [rera/
22A: [vous vous / attends\. nous nous. non [je
23E: [je me\. comment est-ce qu'on dit je me/
24A: je me leverai- leve[rez
25M: [levéra levra
26A: non non je m'en
27E: je me:
28A: len- [le- ve- ra/
29M: [le- vé- rai/
30A: levérai

31M: lèvra/
32A: tu te levéra/. ils s'en leve:ront -ra/
33E: ouais
34A: nous nous levérons/ vous vous levérez
35M: le:vé-&
36E: &oui/ c'est là qu'y a un petit problème\
37M: hé on doit mettre le a- un accent comme père/
38E: bravo:/ bravo::/. ça on avait pas vu du tout hein \
39M: xxx
40E: oui parce que je ne dis pas je me leverai je dis je me lèverai\ alors l'accent comme père\

Dans cette longue séquence on assiste à l'émergence d'une solution à la recherche morpho-phonologique de la forme du futur de "se lever", à travers une suite de tentatives collectives et d'auto- et hétéro-réparations entreprises par les trois élèves. L'enseignante, une fois identifié le problème (6), se limite ici à encourager la recherche (par des questions insistant sur le "comment", sur la forme, 9, 16, 19, 23 ou par des rappels de pronoms, 13, 27). Ce n'est pas elle qui nie les résultats des tentatives, mais les élèves eux-mêmes ("non" 18, 26), manifestant ainsi explicitement leur activité réparatrice. Une autre manifestation de ce travail est la répétition des formes proposées, l'abandon de formes tronquées, la recherche collective de nouvelles formes, s'enrichissant au fur et à mesure que des propositions sont faites par l'un ou par l'autre. On a ainsi une première phase où une forme avec "e" muet est recherchée ("leverai", "levrai" 4-24), puis une deuxième où apparaît une accentuation de la deuxième syllabe (voire même de la première, 31). L'enseignante encourage positivement (33, 36) cette recherche, qui aboutit à un énoncé métalinguistique (37) davantage qu'à la forme elle-même. C'est donc en parcourant en collaboration un ensemble de possibles que la solution est trouvée, voire qu'une règle générale est découverte, que l'enseignante n'aura qu'à ratifier. Cette co-construction ne se fait pas au hasard, mais est structurée aussi bien séquentiellement que par les techniques employées (par exemple le recours à la conjugaison du paradigme des formes pronominales par A : 22, 24, 32, 34; à la syllabation : 28, 29).

Les séquences de réparation peuvent donc subir des expansions plus ou moins importantes. D'une part elles constituent des "séquences

potentiellement acquisitionnelles" (de Pietro, Matthey, Py, 1989), où on peut faire l'hypothèse que s'active un processus d'acquisition. D'autre part, elles impliquent une interruption de l'activité communicationnelle en cours, en faveur d'une focalisation sur la langue et ses formes : on comprend que selon le type d'activité ainsi suspendu, ces expansions seront plus ou moins contraintes, sous peine de ne plus pouvoir reprendre l'activité qui était en cours. C'est pourquoi c'est souvent le locuteur compétent qui finit par réparer les obstacles, afin que la communication puisse se rétablir et continuer. De ce point de vue, l'interaction en classe de langue est un lieu où l'activité principale peut se transformer en une activité focalisée sur la langue (comme dans l'exemple 5, où l'on passe d'un exercice de conjugaison d'une série de formes verbales à la recherche d'une forme particulière et de la règle sous-jacente). Ce passage ne va toutefois pas de soi : dans une activité de récit (cf. l'exemple 4) une trop longue séquence de réparation risquerait de perturber le fil de la narration. Différents contextes manifestent ainsi différentes contraintes sur ce qui est réparable et sur les façons de le réparer.

Ces séquences ont été surtout décrites dans la conversation exolingue en milieu non-scolaire, mettant en lumière une variété de procédés (voir par exemple Gülich, 1986a, 1986b; Lüdi, 1987; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993). Une mise en rapport de ces séquences avec celles de la classe permettrait de mieux souligner ce qui fait à la fois la spécificité des situations explicitement didactiques, ainsi que leurs potentialités propres, et la continuité qu'elles entretiennent avec d'autres situations.

3. Spécificités et diversités des jeux de langage de la classe

Nous avons mis ici l'accent sur les spécificités de l'interaction en classe. Celles-ci supposent que l'enfant acquière un "métier de l'élève", une compétence scolaire faite de jeux de langage particuliers, de savoir-faires tacites, de rituels, de procédures informelles, de pratiques interprétatives et contextualisantes.

Toutefois il est possible, dans un mouvement d'analyse complémentaire à celui-ci, d'élargir cette vision et d'interroger les continuités et les discontinuités entre le contexte scolaire et d'autres contextes - notamment

en s'appuyant sur le constat, esquissé ici, de la diversité des séquences possibles en milieu scolaire.

La diversité des *types d'activités* (entendus au sens de Gumperz, 1977) pose le problème de savoir comment analyser en phases, en segments reconnaissables par les membres de la classe, les événements de la journée, voire de la leçon. Nous avons déjà fait référence aux notions de cadrage ou de contextualisation qui peuvent permettre de décrire comment se fait la transition d'un type d'activité à un autre. Une autre piste consiste à caractériser les types d'activités en termes de *structures de participation*, qui permettent chacune des mises en forme spécifiques des objets de discours, des modes de production énonciative collective ou individuelle, des modes d'allocation des tours de parole, des acceptabilités différentes des énoncés proposés, etc[7].

Différentes structures de participation mobilisent différents aspects de la compétence interactionnelle, qui peuvent se rapprocher ou s'éloigner de la compétence que les élèves déploient dans d'autres contextes et qui peuvent ainsi faciliter ou rendre plus difficile sa tâche. Ces écarts peuvent être particulièrement importants dans des situations de contact de langues et de cultures : ainsi Philips (1972) remarque que les structures de participation où l'enseignant contrôle et centralise les tours de parole sont ouvertement rejetées par les élèves amérindiens. Leurs échecs à l'école à dominante blanche sont dus à cette incompatibilité, ne leur permettant pas de faire valoir leur savoir - alors qu'un enseignement privilégiant des structures plus proches des formes d'interaction propres à leur communauté, basées sur la négociation de la parole et sur les interactions entre pairs, permet au contraire de valoriser leurs compétences (cf. Au & Jordan, 1981; Michaels & Collins, 1984; McCollum, 1989). La diversité culturelle accentue ainsi l'observabilité de la non-évidence des modes spécifiques d'interaction en classe (Paoletti, 1994).

Ainsi, à partir de l'analyse des interactions en classe, d'autres contextes d'interaction où se déploient des processus éducatifs sont envisageables, comme les contextes de la famille, des pairs, de la communauté, etc. Ceci

7 Au lieu de parler de "styles d'enseignement" on peut ainsi parler de différentes structures de participation qui peuvent certes être privilégiées chez un enseignant, mais qui souvent sont activées chez le même enseignant selon les contextes.

permet de reconnaître que, si dans notre culture l'école est un lieu éducatif spécialisé, il existe néanmoins d'*autres contextes d'acquisition*, dont il s'agit de décrire les processus et les pratiques caractéristiques. Ceci permet d'avoir une vision globale des pratiques d'acquisition, qui ne sont pas confinées à la classe et ne concernent pas uniquement des catégories de locuteurs telles qu'"élève" ou "apprenant" imposées par elle. C'est en faisant l'inventaire des structures de participation dans différents contextes que l'on peut reprendre la description de la spécificité de la classe aussi bien que celle des "ressemblances de famille" entre activités apparemment très différentes se déroulant en contextes scolaire et non-scolaire (cf. Schultz & Florio & Erickson, 1982). C'est dans ce sens aussi que l'on peut esquisser l'approche de la compétence de l'alloglotte dans une perspective holiste, qui n'isole pas un contexte particulier, soit-il scolaire ou non-scolaire, mais qui la considère dans sa capacité à se confronter de façon plus ou moins adéquate et efficace à différents contextes interactionnels.

Bibliographie

AU, K.H., C. JORDAN (1981) : "Teaching Reading to Hawaiian Children: Finding a Culturally Appropriate Solution", in : TRUEBA, H.T., G.P. GUTHERIE, K.H. AU, (éds) : *Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography*, Rowley, Newbury House, 139-152.

BANGE, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, Crédif.

BOGGS, S.T. (1972) : "The Meaning of Questions and Narratives to Hawaiian Children", in : CAZDEN, C.B., V. JOHN, D. HYMES (éds) :*Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers' College Press, 299-330.

BONU, B. (à paraître) : "Remarques sur le traitement de l'erreur dans la classe", *Actes du Colloque "Perspectives and Current Work on Ethnomethodology and Conversation Analysis"*, Urbino, 11-13.7.1994.

BRUNER, J. (1985) : "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition", in : FORGAS, J.P. (éd) : *Language and Social Situations*, Berlin, Springer, 31-46.

BUTTON, G., N.J. CASEY (1984) : "Generating topic : The Use of Topic Initial Elicitors", in : ATKINSON, J.M., J. HERITAGE (éds) : *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 167-190.

BUTTON, G., N.J. CASEY (1985) : "Topic Nomination and Topic Pursuit", *Human Studies*, 8, 3-55.

CAZDEN, C.B. (1988) : *Classroom Discourse*, Exeter, Heinemann.

CAZDEN, C.B., V. JOHN, D. HYMES (éds) (1972) : *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers' College Press.

CICOUREL, A.V. et al. (1974) : *Language Use and School Performance*, New York, Academic Press.

COULON, A. (1993) : *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U., U. KRAFFT (1990) : "Eléments pour l'analyse du SLASS", communication présentée au *Colloque Acquisiton et Interaction*, Bielefeld, 1-4 mai 1990.

DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY, B. PY (1989) : "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in : WEIL, D., H. FUGIER (éds) : *Actes du 3e colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université de Strasbourg, 99-124.

DORR-BREMME, D.W. (1990) : "Contextualization Cues in the Classroom : Discourse Regulation and Social Control Functions", *Language in Society*, 19, 379-402.

ELLIS, R. (1990) : *Instructed Second Language Acquisition : Learning in the Classroom*, Oxford, Blackwell.

GARFINKEL, H. (1967) : *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

GARFINKEL, H., H. SACKS (1970) : "On Formal Structures of Practical Actions", in : MCKINNEY, J., E.A. TIRYAKIAN (éds) : *Theoretical Sociology*, New York, Appleton Century Crofts.

GEERTZ, C. (1973) : *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.

GILMORE, P., A.A. GLATTHORN (éds) (1982) : *Children In and Out of School : Ethnography and Education*, Washington, Center for Applied Linguistics.

GÜLICH, E. (1986a) : "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact"", *DRLAV*, 34-35, 161-182.

GÜLICH, E. (1986b) : "Soûl c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversation en "situation de contact"", *Cahiers de Linguistique Française*, 7, 231-258.

GÜLICH, E. (1990) : "Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives", in : CHAROLLES, M., S. FISHER, J. JAYEZ (éds) : *Le discours*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 71-109.

GUMPERZ, J.J. (1977) : "Sociocultural Knowledge in Conversational Inference", in : SAVILLE-TROIKE, M. (éd) : *Linguistics and Anthropology*, Washington, Georgetown University Press, 191-211.

GUMPERZ, J.J. (1992) : "Contextualization and Understanding", in : DURANTI, A., C. GOODWIN (éds) : *Rethinking Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 229-252.

HEAP, J.L. (1979) : "Classroom Talk : A Critique of McHoul", unpublished Mimeo, Toronto, Department of Sociology in Education.

HEATH, S.B. (1982) : "Questioning at School and at Home : A Comparative Study", in : SPINDLER, G.D. (éd) : *Doing the Ethnography of Schooling : Educational Anthropoly in Action*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 102-131.

HERITAGE, J., D.R. WATSON (1979) : "Formulations as Conversational Objects", in : PSATHAS, G. (éd) : *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington.

HEYMAN, R.D. (1986) : "Formulating Topic in the Classroom", *Discourse Processes*, 9, 37-55.

HILBERT, R.A. (1990) : "Ethnomethodology and the Micro-macro Order", *American Sociological Review*, 55, 794-808.

KASPER, G. (éd) (1986) : *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Arhus, University Press.

KILANI, M. (1994) : "Du terrain au texte. Sur l'écriture de l'anthropologie", *Communications*, 58, 45-60.

KRAFFT, U., U. DAUSENDSCHÖN-GAY (1993) : "La séquence analytique", in : LÜDI, G. (éd) : *Approches linguistiques de l'interaction. Contributions aux 4e Rencontres Régionales de Linguistique*, Neuchâtel, 137-157.

KRAFFT, U., U. DAUSENDSCHÖN-GAY (1994) : "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition", *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-158.

LÜDI, G. (1987) : "Travail lexical explicite en situation exolingue", *Romanica Ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty*, Berne, Lang, 463-496.

LYNCH, M. (1993) : *Scientific Practice and Ordinary Action. Ethnomethodology and Social Studies of Science*, Cambridge, Cambridge University Press.

MCCOLLUM, P. (1989) : "Turn-Allocation in Lessons with North American and Puerto Rican Students : A Comparative Study", *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 133-156.

MCHOUL, A.W. (1978) : "The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom", *Language in Society*, 7, 183-213.

MCHOUL, A.W. (1990) : "The Organization of Repair in Classroom Talk", *Language in Society*, 19, 349-377.

MEHAN, H. (1979) : *Learning Lessons : Social Organization of the Classroom*, Cambridge MA, Harvard Univ. Press.

MERCER, N., D. EDWARDS (1981) : "Ground-rules for Mutual Understanding : A Social Psychological Approach to Classroom Knowledge", in : MERCER, N. (éd) : *Language in School and Community*, London, Arnold.

MICHAELS, S., J. COLLINS (1984) : "Oral Discourse Styles : Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy", in : TANNEN, D. (éd) : *Coherence in Spoken and Written Discourse*, Norwood, Ablex, 219-244.

MONDADA, L. (à paraître a) : "Comment définir les observables de la compétence interactionnelle ?", *Quatrième conférence EUROSLA*, Aix-en-Provence, 8-10.9.1994.

MONDADA, L. (éd) (à paraître b) : *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles. Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, No 6, Université de Lausanne.

ORLETTI, F. (1981) : "Classroom Verbal Interaction : A Conversational Analysis", in : PARRET, H., M. SBISÀ, J. VERCHUEREN, (éds) : *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, 531-549.

PAOLETTI, I. (1994) : "La costruzione dell'identità del bambino straniero nel contesto scolastico", in : GIACALONE, F., I. PAOLETTI, R. PERFETTI, R. ZUCCHERINI : *L'identità sospesa*, Firenze, Arnaud, 86-123.

PERERA, K. (1981) : "Some Language Problems in School Learning", in : MERCER, N. (éd) : *Language in School and Community*, London, Arnold.

PHILIPS, S. (1972) : "Participant Structures and Communicative Competence : Warm Springs Children in Community and Classroom", in : CAZDEN, C., V. JOHN, D. HYMES (éds) : *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 70-394.

PY, B. (1989) : "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", *DRLAV*, 41, 83-100.

SACKS, H. (1963) : "Sociological Description", *Berkeley Journal of Sociology*, 8, 1-16.

SACKS, H., E. SCHEGLOFF, G. JEFFERSON (1974) : "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation", *Language*, 50, 696-735.

SCHEGLOFF, E.A. (1991) : "Reflexions on Talk and Social Structure", in : BODEN, D., D.H. ZIMMERMAN (éds) : *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Cambridge, Polity Press.

SCHEGLOFF, E.A., G. JEFFERSON, H. SACKS (1977) : "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation", *Language*, 53-2, 361-382.

SCHEGLOFF, E.A., H. SACKS (1973) : "Opening up Closings", *Semiotica*, 8-3, 289-327.

SCHULTZ, J.J., S. FLORIO, F. ERICKSON (1982) : "Where's the Floor ?", in : GILMORE, P., A.A. GLATTHORN (éds) : *Children In and Out of School. Ethnography and Education*, Washington, CAL, 88-123.

SINCLAIR, J.M., R.M. COULTHARD (1975) : *Toward an Analysis of Discourse : The English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press.

SPINDLER, G.D. (éd) (1982) : *Doing the Ethnography of Schooling : Educational Anthropoly in Action*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

VYGOTSKY, L. (1962) : *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.

WEEKS, P.A.D. (1985) : "Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings : Toward a Comparative Framework", *Human Studies*, 8, 195-233.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 91-112

Arrêts sur image : essai de réflexion théorique à propos d'une pratique de logothérapie de groupe

Francine Rosenbaum, Dominique Bovet et Valérie Jéquier Thiébaud
Orthophonistes, Neuchâtel

Résumé

Dans un cadre de référence éco-systémique, contextuel et ethnopsychanalytique, nous définissons la logothérapie de groupe comme une mise en commun des compétences communicationnelles de chacun en vue de la reprise des processus évolutifs respectifs. Nous analysons les ressources et les buts de ce type de prise en charge ainsi que les moyens thérapeutiques que nous avons élaborés :

a) le rôle de l'espace, du temps, des participants et de la place de l'absent dans le cadre thérapeuthique de groupes permanents; b) les fonctions des rituels dans les groupes d'enfants; c) le rôle de la vidéo, témoin des ressources des membres du groupe; et d) l'impact thérapeutique des commentaires différés de la vidéo.

Une réflexion particulière est consacrée aux logothérapies de groupes multiculturels, aux spécificités de cette prise en charge et à l'utilisation du génogramme comme levier de changement.

Introduction

Après une première tentative en 1980 avec Maryse Mathys Waelchli[1], c'est en 1985 que Marie Claire Cavin[2] et Francine Rosenbaum ont

[1] Maryse Mathys-Waelchli est actuellement orthophoniste et psycho-thérapeute gestaltiste à Abidjan, Côte d'Ivoire

[2] Marie-Claire Cavin, orthophoniste, exerce actuellement à Lausanne où elle anime des logothérapies de groupe.

commencé les logothérapies de groupe. Notre point de départ étaient les expériences de Françoise Estienne, relatées dans *Une logothérapie de groupe* (1983). Sans les encouragements de nos collègues Martine Parel et Danièle Gabus[3] qui avaient pratiqué des thérapies de groupe en institution, et le soutien chaleureux du Dr Raymond Traube[4] qui était à l'époque médecin référant de la plupart des enfants, nous aurions probablement différé nos débuts.

Cependant, il et elles ne sont pas les seuls responsables ni surtout les seuls "coupables" de la poursuite de notre travail. Le fait que nous ayons passé par des démarches personnelles, des supervisions et de la formation permanente d'abord en Analyse Transactionnelle avec Mireille de Meuron[5] ou/et collaborateurs, puis au Cerfasy[6] avec le Dr. Amilcar Ciola[7] et collaborateurs, puis avec I. Boszormeny-Nagy[8] explique notre désir d'en apprendre davantage et notre plaisir à poursuivre ce mode de prise en charge que nous aimerions voir se développer largement. Un grand merci donc à nos thérapeutes, nos superviseurs, nos formateurs et, last but not least, à nos empêcheuses de tourner en rond que sont nos stagiaires, ainsi qu'au Centre d'Orthophonie de Neuchâtel qui nous offre les conditions nécessaires et favorables à l'enrichissement de notre travail. Voilà donc dans quelles eaux "matricielles" ont navigué et naviguent les enfants "troublés du langage" qui sont montés dans les petits bateaux-groupes...

Premier arrêt sur image : cadre théorique

Avant d'en venir aux logothérapies de groupe, nous voulons exposer très sommairement comment nous définissons notre profession qui est un bon exemple de discipline en perpétuelle mutation.

[3]Martine Parel et Danièle Gabus exercent respectivement à Auvernier, Dombresson et Malvilliers (NE-Suisse).
[4]Dr. R. Traube, Médecin-Chef de l'Office Médico-Pédagogique, Neuchâtel
[5]M. de Meuron, thérapeute et formatrice AT, Marin, Suisse
[6]Cerfasy, Centre de recherches et de thérapie familiale et systémique, Neuchâtel.
[7]Dr. A. Ciola, médecin-ethnopsychiatre et formateur systémicien, Lausanne-Neuchâtel
[8]I. Boszormeny-Nagy, médecin-psychiatre, fondateur de la Thérapie Contextuelle

L'orthophonie est une discipline interactive par excellence. Il va de soi que lorsque nous pensons LANGAGE, nous élargissons le concept à toutes les formes de compétence communicationnelle verbale et non verbale. Elle est aussi une pratique transdisciplinaire, une passerelle entre le versant thérapeutique de la psychologie et de la pédagogie, au sens étymologique de **voyage initiatique dans les apprentissages.**

Nous expérimentons, éprouvons et vérifions jour après jour que chaque changement de langage construit une autre réalité. Etant donné que le langage se forge dans la relation à soi et à l'autre et qu'il change selon les contextes, il est compréhensible que le modèle théorique éco-systémique ait éveillé notre intérêt et ait eu un impact déterminant sur notre pratique : nous pensons actuellement que **notre unité de traitement est l'éco-système dont l'enfant qui nous est signalé fait partie intégrante.** Notre attention est donc focalisée aussi bien sur les interactions entre consultants et consultés que sur leur forme. Il n'en reste pas moins que, comme le dit Geneviève Dubois, *"il faut au thérapeute spécialisé du langage une technique instrumentale précise, affinée, analysée, qui soit un médiateur et un support nécessaire à l'action thérapeutique, une technique qu'il se doit de maîtriser au point de pouvoir en faire un usage distillé au fil du temps et de la demande de l'enfant, qu'il se doit de posséder au point de pouvoir parfois y renoncer temporairement."* (1988, p. 122).

Dans cet ordre d'idées, nous n'allons donc pas "guérir" la dyslalie multiple, le retard de langage ou le grave trouble d'apprentissage du langage écrit : nous allons apporter une aide pour remettre en marche un processus langagier qui s'est arrêté quelque part.

Ces présupposés modifient fondamentalement notre approche du symptôme : si nous nous laissons piéger par une définition déficitaire, de type diagnostic, donnée par l'extérieur (par ex. un signalement qui dit que "Pierre est dyslexique"), nous perdons la liberté thérapeutique de recadrer le symptôme dans un contexte autre que scolaire et, à partir de là, de pouvoir faire appel aux ressources de l'éco-système de l'enfant.

Nous recherchons donc les recadrages et les informations adéquats pour mettre en jeu les interactions qui permettent à l'enfant et à sa famille de

retrouver une estime d'eux-mêmes et une capacité d'auto-organisation nécessaires et préalables à toute forme de nouvel apprentissage. Ce n'est que sur des interactions satisfaisantes que viendront se greffer les techniques instrumentales qui rendent le langage verbal adéquat ou le code écrit conforme.

De notre approche des **théories systémiques et contextuelles**, nous avons adapté à notre pratique certains principes et certains modèles thérapeutiques : ils sont à l'origine des réflexions et du questionnement auquel nous soumettons notre travail séance après séance. De l'éthique existentielle qui se dégage de ces écoles de pensée, nous choisissons de mettre en évidence quatre considérations marquantes.

1. Le bon rapport avec soi-même, **l'auto-estime et l'estime de sa propre famille** sont déterminants pour s'approprier les connaissances et les apprentissages, pour utiliser les ressources instrumentales nécessaires à l'élaboration des fonctions cognitives et perceptives. Un enfant disqualifié par son entourage ou/et par lui-même aura souvent de la peine à lire, à écrire, à utiliser ses capacités discursives, etc.

   La famille est le lieu naturel de la croissance et de l'évolution : elle constitue l'ensemble capable d'encourager l'enfant dans son développement. Si, à un moment donné, elle n'est pas ce lieu d'épanouissement, cela peut être un fait transitoire.

2. Dans notre travail nous privilégions le **modèle des ressources** qui tend à mobiliser les potentialités de l'individu face au système plutôt qu'à faire disparaître un déficit. Nous essayons de faire apparaître, ou réapparaître ces ressources dans le réseau d'interactions familiales ou groupales de façon à amorcer de nouvelles spirales d'échanges et d'apprentissage.

3. Nous soutenons la recherche d'une **alternative** aux manifestations symptômatiques qui permette au patient désigné et à sa famille de s'enrichir et d'utiliser les appartenances diverses pour construire quelque chose de nouveau. Pour les enfants de familles multiculturelles en particulier, cela constitue une autre alternative à celle d'exprimer la fidélité aux origines en échouant scolairement ou en ayant des troubles

du langage, de l'alimentation, etc.

4. Pour les patients dont le symptôme se situe dans la sphère des blocages des apprentissages langagiers, **la redécouverte du plaisir dans la communication** est l'étincelle qui allume le désir et le courage de se confronter à de nouveaux apprentissages. *Pédagogie* signifie en grec *voyage des enfants*. Comme le dit Michel Serre "*tout apprentissage fait peur... Apprendre c'est voyager, mais le premier voyage c'est la naissance; il n'y a pas d'apprentissage sans une sorte de reprise de cette naissance... et c'est toujours très difficile.*" (1993, p.7)

C'est donc dans le cadre de ces réflexions théoriques que nous recevons et analysons la demande des consultants et que nous proposons, s'il y a lieu, une logothérapie de groupe.

Deuxième arrêt sur image : la logothérapie de groupe

C'est chez Didier Anzieu (1984) que nous avons trouvé l'explicitation intellectuellement la plus satisfaisante et affectivement la plus confortable pour notre "imaginaire groupal". Anzieu dit que le groupe est une enveloppe, un système de règles, une trame symbolique, une peau qui enserre les pensées, les paroles et les actions dans un espace interne et une temporalité propre. Cette enveloppe groupale a deux faces : l'une **externe**, qui constitue une protection contre l'extérieur, un filtre des énergies à accueillir et des informations à recevoir, et l'autre **interne** qui permet l'établissement d'un état psychique entre les individus qu'il appelle un *Soi de groupe*. Ce Soi imaginaire fonde la réalité imaginaire des groupes. Il est le contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmatique et identificatoire va s'activer entre les personnes. Le groupe est "*une structure d'accueil, d'élaboration et de réparation des empiètements, des traumatismes cumulatifs, des ruptures subies actuellement, ou même autrefois, par les sujets et contribue à restaurer chez eux l'activité de symbolisation*" (op. cit., p. 178). Cette dernière est indispensable et préalable à la structuration du langage oral ou écrit. Dans ce lieu les enfants se livrent et donnent par ce fait son identité au groupe : c'est **l'enveloppe** qui permet au vécu du groupe de s'élaborer.

1. Ressources et buts inhérents à nos logothérapies de groupe

Le modèle qui nous sert de référence est un modèle de ressources à exploiter par opposition à un modèle de déficits à combler. La résolution totale ou partielle du symptôme fait partie de la dynamique évolutive générale, elle n'est plus l'objectif prioritaire de la démarche, elle en devient la conséquence.

Nous clarifions, dès le premier entretien avec la famille et l'enfant, que notre intérêt porte sur ce qu'il sait et que nous allons construire ensemble à partir des acquis. Nous considérons donc que les symptômes (par ex. le trouble de parole ou les inversions de lettres) sont des étapes à franchir et non des pathologies qui classent tout l'être humain dans une catégorie de handicapés plus ou moins atteints.

La logothérapie de groupe est la mise en commun des compétences communicationnelles de chacun des membres en vue de la reprise des processus évolutifs respectifs.

S'il est vrai que la demande de prise en charge part de la focalisation sur un des symptômes langagiers, nous ciblons d'emblée les ressources, les acquis, les compétences, les étapes de développement antérieures bien intégrées.

Si les parents et les thérapeutes sont d'accord pour que les buts du groupe de logothérapie soient :

1. l'amélioration de sa propre estime et de l'estime de l'autre;

2. la création d'un cadre et le choix de contenus où puisse s'amorcer le processus qui permet aux compétences des enfants d'être explicitement sollicitées, optimalisées, reconnues et quittancées;

3. la possibilité de s'enrichir des compétences d'autrui en évitant les disqualifications grâce à la protection offerte par le cadre;

4. le projet de transposer les nouvelles compétences confirmées dans le groupe thérapeutique à l'école ou dans toute autre situation

d'interaction sociale;

alors nous réunissons de bonnes conditions pour que puissent s'amorcer les processus de changement et les apprentissages reprendre leur cours.

D'après notre expérience, c'est **l'accord** entre les parents et les thérapeutes **sur ce processus** qui distingue un groupe thérapeutique d'un autre groupe. Cet accord commun porte sur le fait qu'enfants et thérapeutes se réunissent pour amorcer un processus de changement indépendamment des différentes représentations sociales et fantasmatiques que peuvent avoir les uns et les autres de l'orthophonie : comme nous l'avons signalé dans l'introduction, pour préserver la liberté thérapeutique et obtenir un changement, nous devons pouvoir recadrer le symptôme, faute de quoi l'efficacité thérapeutique diminue considérablement.

Les ressources inhérentes à un groupe de pairs sont multiples :

- Les compétences liées à l'âge des enfants et aux étapes de maturation déjà franchies sont valorisées et exploitées. Le groupe est un lieu où les enfants peuvent exercer leur autonomie et en gagner. C'est un lieu où toutes les différences entre pairs (différences entre sexe, lieux d'origine, religion, structures familiales), et la multiplicité d'expériences vécues (telles que le chômage, les divorces, les décès et les naissances, etc.) deviennent des atouts pour une réflexion plus riche sur le monde et pour l'élaboration de projets divers et complémentaires.

- Les conflits socio-cognitifs y sont élaborés en veillant à ne pas tomber dans des escalades symétriques destructurantes et dévalorisantes pour le perdant. Le groupe devient un lieu de formulation et de mise à l'épreuve d'hypothèses et de concepts, où les thérapeutes interviennent lorsque la situation devient anxiogène ou que les enfants ne sont pas en mesure de trouver les informations nécessaires à la poursuite du chemin, par exemple lorsqu'il s'agit de trouver le meilleur moyen de réaliser un but ou de résoudre une tâche.

- Le groupe est un lieu où les comportements régressifs sont acceptés et recontextualisés à travers une lecture différente dans une dynamique de

croissance à laquelle les enfants sont particulièrement réceptifs. Par exemple les postures de repli sur soi, l'agitation, le langage "bébé", la voix nasillarde du nourrisson.

- Le groupe de pairs constitue une force face aux adultes et permet à chaque enfant d'expérimenter et d'intérioriser des manifestations d'autonomie et de prise de pouvoir. Dans la relation duelle, l'adulte est tout puissant. Le groupe augmente et diversifie les distances. Chaque membre peut donc s'exercer à devenir indépendant et à satisfaire pleinement ses propres besoins. Il va confirmer son identité face à ses pairs, avec ses pairs et face aux adultes.

- Les orthophonistes peuvent parfois proposer des chemins différents de résolution lors de conflits socio-cognitifs entre les enfants. Le fait que les adultes expriment une multiplicité de points de vue (par exemple sur la cohérence d'un texte) offre aux enfants l'occasion de se confronter, de prendre en considération des "vérités" relatives, circonstancielles ou culturelles et de prendre parti pour l'un ou l'autre avis sans pour autant renoncer à la protection dont ils ont encore besoin. Ils peuvent ainsi passer de la dépendance à la collaboration, dans la même tranche d'âge et intergénérationnelle.

- Le rôle des orthophonistes est aussi celui d'exercer un parentage qui confirme les enfants dans leur estime de soi de façon à pouvoir être bien séparés et autonomes. La verbalisation de la confiance que nous leur faisons - en mettant leurs ressources en évidence par nos commentaires - leur permet de l'intérioriser. A leur tour, ils peuvent alors faire confiance à leurs pairs, expérimenter de nouveaux comportements ou de nouvelles interactions langagières et prendre la responsabilité des conséquences en ayant la garantie de la protection des thérapeutes.

2. Les moyens thérapeutiques

a. Le cadre thérapeutique

Le cadre définit **l'intérieur** du groupe par rapport à **l'extérieur**, avant

que la décision d'y entrer soit prise. Il délimite un **espace,** un **temps**, et les **membres** qui en font partie.

- **L'espace** est symboliquement délimité à l'intérieur d'un autre espace : par ex. le bord d'un tapis, des cordelettes posées sur le sol, une table, le "coin coussins", etc. Les co-thérapeutes veillent au bien-être de chaque enfant à l'intérieur de cet espace, gèrent les angoisses qui s'y manifestent en permettant à chacun d'accéder à une bonne intériorisation des limites. Nous annonçons les limites spatiales dès les premiers entretiens préalables avec les parents : nous définissons ainsi ce qui se passe DANS le groupe par opposition à ce qui se passe HORS du groupe. L'espace du groupe est d'emblée caractérisé comme un lieu protégé à l'intérieur duquel toutes les négociations sont possibles jusqu'à l'obtention d'une répartition de l'espace acceptable pour tous les membres du groupe.

- **Le temps** est constitué par la limite temporelle de la durée de la séance (1h15 à 1h30) qui est fixe. Pour les petits, cela correspond au temps supportable de la séparation avec maman, la première des discriminations temporelles. Le temps thérapeutique est exclusivement réservé aux membres du groupe.

- **Les membres :** le cadre est aussi défini par les personnes impliquées dans la démarche :*à l'intérieur du groupe*, les enfants, les thérapeutes et, la plupart du temps, une stagiaire; *à l'extérieur du groupe*, les parents, les familles, l'école, le corps médical, etc.

- **Le groupe ouvert :** nos groupes sont permanents, ce qui signifie que de nouveaux membres y entrent en cours de route et d'autres le quittent. Nous attribuons à ce choix une double valeur symbolique. La première est celle de l'expérimentation du changement de place et de rang : au fil du temps, les enfants passent du statut de cadet à celui d'aîné. La deuxième est qu'il constitue pour les migrants en particulier la représentation symbolique du phénomène migratoire où les aller et retours sont toujours possibles et où rien n'est définitif.

Nous voudrions ajouter une remarque importante par rapport à **la place de l'absent :** nous avons remarqué qu'à l'intérieur du groupe la

dynamique change dès que l'un des membres manque ou s'il intervient une modification dans la composition du groupe (entrée ou sortie d'un enfant ou changement de l'un des thérapeutes). **L'absent** a droit à son espace et à son temps au même titre que les membres présents. Ce sont les rituels (dont je parlerai plus loin) qui soulignent particulièrement l'importance et la place de l'absent : les membres du groupe sont métaphoriquement soudés comme les doigts d'une main. Si, par exemple, un enfant ne peut participer parce qu'il est malade, le groupe discutera des changements que cette absence provoque et choisira quel témoignage il veut lui en envoyer.

L'impact de ce travail est fort, même chez les tout petits (3-4 ans) : l'importance et l'unicité de chaque membre du groupe et de l'absent en l'occurrence est chaque fois réaffirmée; cette réaffirmation nourrit l'auto-affirmation, l'importance et la validation des liens, la permanence de l'objet, des sentiments, des attaches et le sentiment du droit à l'existence aussi bien qu'à l'absence.

b. Les rituels

A l'intérieur du groupe, le lieu et le temps sont rigoureusement ritualisés. Nous appelons "rituels" de petites cérémonies de passage entre les différents temps de la séance et entre les frontières symboliques qui délimitent l'espace. Par exemple les multiples manières de se saluer, le déplacement dans un "nid" pour l'écoute d'un conte ou d'un récit, l'apposition de signatures ou de dessins à la fin de la séance. Nous voyons dans la ritualisation au moins quatre fonctions.

- **Une fonction de discrimination et de repère :** c'est une première manière de mettre un certain **ordre** dans un espace et un temps confus, indistincts et déstructurés. Les bornes et les cérémonies symbolisent le marquage des repères dans l'espace et le temps, elles situent un **ici** par opposition au **là-bas**, un **maintenant** par opposition à **avant** et **après**.

- **Une fonction tranquillisatrice :** l'appropriation des rituels par les enfants diminue l'angoisse d'être envahi par l'inconnu, le vide, le flou, le trop plein, etc. La connaissance du déroulement de la séance est

rassurante et permet, telle une passerelle, de franchir les passages entre une étape et l'autre sans trop de risques d'éclatement ou de décompensation (cf. rites de passage).

- **Une fonction de prédictibilité :** les délimitations, déjà annoncées dans le contrat préalable à l'entrée dans le groupe, développent les facultés d'anticipation et de successivité. Ces facultés contribuent à l'établissement des liens de causalité, à la structuration de la pensée et, conséquemment, à la structuration du langage. Elles facilitent l'appropriation du pouvoir de représentation, d'intériorisation des actions et d'élaboration des images mentales.

- **Une fonction de transmission et de transfert :** ces rituels sont les contenants des processus évolutifs de chaque membre du groupe. Anzieu les appelle les "enveloppes visibles et verbalisables" : ce sont celles que les enfants seront capables de transmettre à l'intérieur et à l'extérieur du groupe, elles constituent les réponses à la question "qu'avez-vous fait aujourd'hui ?".

Nous avons observé que les transgressions du rituel étaient souvent anxiogènes. Cependant, il faut être attentifs à ce qu'ils ne dégénèrent pas en stéréotypies. Cela peut arriver quand on maintient un rituel dont les enfants n'ont plus besoin (étape de développement franchie). Nous négocions alors son élimination, sa transformation ou l'élaboration d'un nouveau rituel qui permette le passage à une étape ultérieure.

L'un des rituels assez particuliers que nous avons institué occasionnellement est celui des **voeux** : à chaque séance les enfants expriment un voeu, du plus fantasque au plus concret, en tenant une "baguette magique". Ces voeux sont transcrits de manière à ce que chaque enfant fasse la découverte progressive de certains de ses **projets** d'avenir. Le but de ce rituel s'est précisé au fil du temps : nous avons remarqué que, au début, les enfants avaient de grandes difficultés à imaginer ou à désirer quelque chose et à mettre des mots sur ces désirs. Au fur et à mesure que le brouillard couvrant l'enchaînement de leur propre histoire ou les lieux où elle s'est déroulée se dissipe, la faculté de pouvoir faire des projets d'avenir se développe. Lorsque nous entrevoyons la fin du parcours dans le groupe, l'enfant exprime généralement des désirs

concrets.

c. La vidéo

Nous voudrions vous parler maintenant d'un personnage spécial de nos thérapies de groupe et d'une pratique qui est devenue la nôtre au fil du temps.

L'enregistrement vidéo et le visionnement systématique des séances nous ont permis d'enrichir notre travail à plusieurs niveaux.

1. L'observation des interactions, particulièrement les non-verbales, a été grandement facilitée : nous avons pu les analyser de manière approfondie et en voir l'évolution sur une longue durée. Dans les thérapies du langage verbal, le langage du corps est souvent relégué au second plan ou carrément oblitéré par l'écoute des interactions verbales : la vidéo a propulsé sa richesse communicationnelle au premier plan. Chez les petits, par exemple, quand la symptomatologie langagière est très lourde, nous décodons le langage du corps pour repérer les moments où l'enfant exprime un bien-être qui favorise les capacités d'écoute.

2. La visualisation de l'énergie et des ressources qui naissent du plaisir des jeux interactionnels nous a beaucoup aidées à diversifier et à affiner nos interventions.

3. L'observation de nos propres interactions nous a bien souvent permis de repérer les glissements vers les escalades dans les échanges symétriques. Le visionnement sous supervision nous a aidées à améliorer la complémentarité entre co-thérapeutes.

4. L'expérience nous a confirmé que le caractère persécutoire généralement attribué à la vidéo était fortement atténué, voire annulé, en la définissant explicitement comme **témoin des ressources du groupe**. Ce recadrage nous a offert la possibilité de permettre aux enfants d'âge scolaire de relever des défis et résoudre des conflits socio-cognitifs en notre absence : nous utilisons donc aussi la vidéo comme un atout en vue de l'accession à l'autonomie. Nous laissons les enfants

seuls pendant un temps préalablement négocié pour résoudre une tâche commune, par exemple inventer un bout d'histoire ou/et chercher les règles nécessaires au respect du code écrit. Les pré-adolescents en particulier utilisent souvent la résistance passive comme levier de pouvoir face aux adultes, ce qui, du point de vue des apprentissages, est peu constructif. Sans faire un exposé sur les phases d'opposition et de confrontation aux limites qui caractérisent cette tranche d'âge (nous vous renvoyons aux "fantasmes de casse" décrits par Anzieu, 1984), on peut dire que la vidéo-témoin offre aux pré-adolescents de longs moments où ils ne s'épuisent pas dans des jeux où les bénéfices négatifs sont trop cher payés.

5. Enfin, l'impact thérapeutique de la vidéo nous surprend et nous ravit séance après séance. Les enfants, tous âges et symptomatologies confondus, comprennent d'emblée la fonction de témoin de leurs ressources que nous lui attribuons : ils la réclament, contrôlent son bon fonctionnement et attendent le moment de la séance réservé aux **commentaires**.

d. Le commentaire

Au début de notre pratique de logothérapie de groupe, l'un de nos modes d'action privilégiés consistait en discussions ou dialogues métacommunicatifs entre co-animatrices sur les ressources ou les interactions bienfaisantes que nous pouvions observer "in vivo". Le visionnement des séances nous a amenées à considérer le risque de faire des interprétations-surprise inadéquates ou sauvages.

L'idée, puis l'habitude de différer nos observations pour donner un commentaire en début de séance sur la séance précédente ont plusieurs origines.

- Les remarques souvent pertinentes de nos stagiaires-observatrices sur le fonctionnement des groupes nous paraissaient intéressantes à redonner aux enfants, même si elles étaient apparemment hors contexte.

- Notre désir de permettre aux enfants d'expérimenter la richesse et le plaisir de travailler "seuls" pouvait se réaliser grâce à la caméra

protectrice, **garante du cadre et témoin :** par nos commentaires différés nous pouvions donc donner aux enfants les recadrages nécessaires et les feed-back constructifs attentivement préparés, souvent d'ailleurs en supervision.

Ces **commentaires différés**, attendus par les enfants, ont pris une place de plus en plus importante au fil des séances : nous les concevons actuellement comme **l'un des leviers thérapeutiques majeurs** de notre pratique. Leur quasi-institutionnalisation (ou ritualisation) leur confère une importance plus grande qu'une verbalisation "en situation". Le fait de différer les commentaires permet entre autres de relever certains comportements relationnels et de proposer des alternatives que l'enfant ou le pré-adolescent adoptera peut-être. S'ils ne lui conviennent pas, il peut à son tour les différer ou les refuser, répondant ainsi à ses propres besoins. Par exemple pour des petits : "Tu as très bien montré à Un Tel le bruit du galop" ou bien "On a vu que c'était difficile pour toi d'arrêter de grimper sur nous quand nous disions STOP : tu y as réussi une fois et on te félicite." Et pour une adolescente : "Nous avons remarqué certains gros changements lorsque vous travaillez en notre absence : tu soutiens Xico dans sa lecture sans le critiquer; tu fais des propositions pour insérer des dialogues dans le scénario que le groupe invente, tu donnes ton avis sans rabaisser tes camarades et tu es capable d'utiliser les remarques des autres sur ta diction pour l'améliorer. Tu t'es redressée sur ta chaise et tu avais de la voix, c'était super !"

Les commentaires renforcent chez l'enfant le sentiment de l'importance de son existence puisqu'il comprend que nous avons pensé et réfléchi à lui hors du groupe. Cela lui permet aussi d'imaginer que ses acquis sont généralisables et transportables dans d'autres contextes.

Nous portons une grande attention aux stades de développement, des petits en particulier : nous renforçons et ancrons les stades récemment franchis avant de suggérer une nouvelle étape, le plus souvent indirectement, par le commentaire destiné à un autre enfant.

Dans le groupe, chaque membre est, à tour de rôle et conjointement, acteur et spectateur des phases d'évolution respectives, dans le respect et l'acceptation des rythmes individuels. Il est important de préciser que nos

groupes comptent 4, 5, rarement 6 enfants. Le temps nécessaire à chaque enfant pour maîtriser ce que Anzieu (1984) nomme "l'angoisse de morcellement" est d'environ 4 séances. Les différents regards sur soi des autres membres du groupe ne sont alors plus perçus comme un miroir prismatique qui renverrait une image brisée : l'image du Soi du groupe en tant que corps propre s'installe, le transfert positif tend à s'y concentrer et à favoriser le changement.

Troisième et dernier arrêt sur image : les groupes multiculturels

Nous en avons déjà exposé le fonctionnement lors d'un atelier du précédent colloque d'orthophonie (Jéquier et Rosenbaum, 1993). Nous voulons préciser ici le cadre de pensée qui les entoure.

Lorsque nous recevons les enfants de migrants et leurs familles, deux types de considérations nous guident.

- Nous estimons que la culture des consultants constitue une part de leur "être au monde" aussi importante que leur biologie ou leur histoire singulière. Nous entendons par **culture** la manière dont une société déterminée organise et manifeste ses relations au monde naturel : le temps, l'espace, les étapes de la vie, la "Weltanschauung". Il découle de cette définition ce que Tobie Nathan (1994) appelle - avec la fougue qu'on lui connaît - une banalité indispensable à dire : *"Il est honteux que, dans notre société, les migrants soient malheureux à cause du manque de respect envers leurs cultures d'origine. Sur le plan individuel, les machines (européennes) d'abrasion des systèmes culturels sont la Médecine et l'Ecole, car ce sont les deux lieux institutionnels* ***où l'on perçoit le migrant comme un humain universel et non comme un être de culture.*** *Mettre (...)brutalement (un enfant migrant) à l'école et attendre de lui qu'il s'y adapte, c'est ne rien savoir du fonctionnement psychique. Et c'est honteux ! A cet âge il est totalement impossible de gérer rapidement des processus de médiation entre deux cultures, entre deux langues, seul moyen de ne pas perdre la Culture avec un grand C."* (op. cit., p. 217).

- Nous pensons que les ruptures dans le cycle de vie familial entraînées par la migration demandent à chaque membre de la famille beaucoup d'énergie pour reconstituer un équilibre satisfaisant. Cyrulnik (1983) dit, dans *Les nourritures affectives*, que lorsque les ruptures ont inhibé la conscience d'appartenance d'un enfant, *"il ne connaît pas l'histoire de sa famille ou de sa lignée. Cette lacune empêche l'enfant de structurer son temps... Les référents se bousculent dans sa tête. Or, quand un discours devient confus, quand la présentation de soi n'est pas claire, l'interlocuteur reste désemparé et ne peut relancer l'échange. La communication s'éteint, isolant encore plus l'enfant et confirmant à chaque tentative de rencontre son impression d'être exclu des circuits sociaux et des échanges affectifs. .. Même l'identité physique est floue chez les enfants sans appartenance. (...) Occuper fièrement sa place physique, affective, psychologique et sociale, voilà ce que permet le fait d'appartenir. La fierté est importante parce qu'elle facilite la construction de l'identité."* (p. 84).

Nous avons donc appris - et nous ne craignons pas d'insister lourdement là-dessus - à ne pas nous appuyer sur des descriptions cliniques externes du symptôme, où nous sommes les seuls à décider du cadre de référence du consultant : c'est en effet de lui que nous obtenons les informations les plus importantes sur son propre cadre de référence que nous connaissons peu, mal ou pas du tout. *"Un symptôme,* dit Nathan, *doit être considéré comme un texte sans contexte. Ainsi, l'activité thérapeutique consiste-t-elle toujours à découvrir le contexte dans lequel le texte du symptôme pourrait se révéler cohérent."* (1994, p. 301). La croyance, entre autres, de l'efficacité thérapeutique liée à l'espace de consultation du thérapeute appartient à une orientation analytique classique : nous pensons que la mobilité des thérapeutes travaillant avec les migrants est aussi nécessaire que celle que nous leur demandons.

Pour une situation donnée nous essayons de garder à l'esprit les trois questions suivantes :

- Quelle est l'histoire de la migration de la famille ? Quelles ruptures a-t-elle entraînées dans le cycle de vie familial ?

- Comment les troubles d'apprentissage du langage, considérés comme un

échec dans le pays d'accueil, peuvent-ils être vus comme l'expression de la fidélité au contexte d'origine ?

- Quelle réponse aurait reçu un tel symptôme s'il avait été pris en charge dans la culture d'origine du consultant ?

En partant de notre expérience et des encouragements que nous avons puisés dans nos supervisions, nous avons apporté quelques modifications que nous appellerions "techniques" de la prise en charge dans les groupes multiculturels.

- Dans la mesure du possible, nous essayons d'aménager l'espace avec des références culturelles multiples, où l'altérité soit représentée et représentable : cartes de géographie, traces écrites d'autres langues, peintures et images évoquant d'autres contextes, etc.

- Si nous le pouvons, nous utilisons dans les entretiens de famille la langue dans laquelle se construit spontanément la pensée : on ne dit pas les mêmes choses dans la langue des affects que dans une langue que l'on ne maîtrise pas.

- Nous avons la chance de pouvoir faire les entretiens de famille avec deux, voire trois orthophonistes (ou/et stagiaires) ayant des références culturelles semblables mais non identiques, pour que la représentation de l'altérité puisse être multiple et partagée.

- Nous construisons sous les yeux de la famille et dans le groupe, grâce à leurs informations, le **tableau synoptique de leur trajectoire migratoire.**

- Nous proposons une **logothérapie de groupe** au cours de laquelle ces enfants qualifiés de "nulle part", pas d'**ici** et plus d'**ailleurs**, se réapproprient le temps et l'espace par le biais de la réinscription de l'individu dans son univers d'origine. L'expérience nous a confirmé que la construction et la découverte des **génogrammes** respectifs est une source intarissable d'énergie. Ils fonctionnent (et je cite Nathalie Zajdé, 1993, p. 180) comme "*un agent porteur qui introduit un espace entre l'individu et son origine, entre lui et les morts, mais aussi entre lui et ses*

proches".

L'objectif de ce travail n'est pas l'interprétation du vécu familial. L'énergie mobilisée dans la rencontre authentique avec les protagonistes de leur propre histoire déclanche des effets transformateurs puissants et favorise l'acquisition d'une plus grande différenciation. Les interactions langagières orales et écrites nécessaires à l'élaboration des génogrammes acquièrent ainsi également une fonction de **lien** entre passé et avenir. La proposition de travailler en groupe sur les ressources familiales et culturelles diminue donc le risque de tomber dans des représentations de type "diagnostic" qui sont d'emblée disqualifiantes. Le groupe permet d'ailleurs le partage d'étiologies même apparemment "irrationelles" (par ex. "on lui a jeté un sort") sans humilier les enfants et/ou les familles ni faire tomber les thérapeutes dans le piège de la condescendance. *"Le groupe, constitué de pairs ou bien de semblables, est l'occasion de renvoyer au système d'appartenance, de faire fonctionner les mécanismes d'affiliation, de faire émerger la partie ethnique de l'être, et donc de réintroduire la personne dans un système cohérent de pensées et de paroles sur soi-même".* (Zajdé, op. cit., p. 233).

Nous continuons d'affirmer que ***"l'entrée dans le processus d'apprentissage du langage écrit présuppose une appropriation de sa propre histoire de la part de l'enfant"*** (Jéquier et Rosenbaum, 1993, p. 212). *"Ne pas se raconter en même temps que son groupe d'appartenance,* dit Cyrulnik, *c'est partir dans tous les sens, échafauder une identité sans fondements, une anarchie."* (op. cit., p. 88). Cette historicisation reconstitue le terreau pour l'enracinement nécessaire à l'apprentissage.

Or, dans notre travail avec les familles migrantes et multiculturelles, nous avons approché quelques cultures que l'on peut qualifier sommairement de indo-européennes et judéo-chrétiennes. Déjà la complexité des différences entre leurs références et les nôtres nous confronte à nos petits moyens : nous n'avons pas les outils des équipes de Tobie Nathan pour accueillir les enfants d'un ailleurs plus lointain, plus bouleversé, plus souffert et certainement plus "indiscible".

Quand non seulement les mots et la manière d'en faire usage nous font

défaut, mais que nous ignorons tout ou presque des contextes, du langage du corps, des distances à respecter, de la manière dont on manifeste les affects, de ce que l'on peut dire et que l'on doit taire, nous nous sentons démunies. Parfois nous rêvons de pouvoir travailler davantage de manière pluridisciplinaire, d'avoir, lorsque des traducteurs sont nécessaires, des médiateurs ethnopsychologues...

La gravité des situations qui commencent à nous arriver, enfants des guerres religieuses et ethniques, enfants de bourreaux et de victimes, enfants des camps de réfugiés, n'a plus de commune mesure avec les ruptures des migrations économiques. Aujourd'hui, dit le HCR, une personne sur 114 est réfugiée... Nous ne sommes évidemment pas les seules à nous interroger sur les moyens d'offrir nos services à cette clientèle d'assistés par les pouvoirs publics, sur notre efficacité dérisoire dans un cadre politique socio-éducatif qui, à l'aube de l'an 2000, prétend assainir l'économie aujourd'hui en rognant sur les budgets de l'éducation et de la santé mentale de la jeunesse de demain. La question qui surgit à la fin de ce chapitre dépasse notre propos, mais contient peut-être tous ceux de ce colloque : quels groupes et quelles interactions dans et entre les groupes seront celles de nos propres enfants ?

Conclusion

Nous vous avons livré un aperçu d'un travail en chantier qui nous passionne et des réflexions qui l'accompagnent. Mais les interrogations qu'il enserre sont bien plus nombreuses que les certitudes qui nous soutiennent.

Nous ne sommes de loin pas toujours satisfaites de ce qui se passe dans nos groupes : nous traversons des moments de crise où nous faisons appel à nos superviseurs, à des collègues ou à d'autres professionnels travaillant dans les domaines de la santé mentale et de l'éducation dont l'avis est pour nous un enrichissement précieux. Nous tenons cependant à relever que le fait de travailler à 2 ou à 3 nous oblige, semaine après semaine, à formuler à *haute voix* les questions qui nous taraudent : les bandes-témoin et la stagiaire observatrice ne nous laissent aucune chance de les éluder.

La question qui repropose sous un autre angle les points que nous avons évoqués dans l'exposé est celle des **indications**. Logothérapie individuelle ou de groupe ? Y a-t-il de mauvais et de bons moments pour entreprendre cette démarche ? Avec l'aide de nos collègues du Centre d'Orthophonie, nous avons ébauché des hypothèses qui, actuellement, sont infirmées ou confirmées par la pratique. Toute symptomatologie confondue, nous ne proposons pas de groupe aux enfants qui n'ont pas de rapports privilégiés avec un adulte ou pour lesquels il est très difficile d'en avoir, ni aux enfants qui manifestent des phobies à l'égard des groupes.

Pour les petits qui présentent des troubles du langage, qui sont blessés dans leur sphère orale, qui sont renfermés, solitaires ou agressifs, le groupe constitue un espace où l'apprentissage du langage redevient une découverte naturelle par le **jeu**, comme lors du développement normal. L'attente qui pèse sur les enfants qui parlent mal, peu ou pas du tout est lourde. Ils ont souvent besoin d'être "passifs", d'observer sans faire jusqu'au moment où ils sont persuadés que les découvertes langagières ont perdu leur caractère d'obligation et retrouvé le naturel ludique. Dans les entretiens de famille, la diversité des générations de notre petite équipe atténue très probablement le sentiment de dévalorisation que ressentent la plupart des parents.

Nous avons constaté que pour des symptômes tels que les dyslalies, les retards de parole et de langage, le groupe constitue une bonne indication jusqu'à 8-9 ans, si l'enfant lui-même n'est pas gêné par son trouble. S'il l'est, cela veut dire qu'il est prêt à le travailler en individuel.

Lorsque le symptôme touche le langage écrit (blocage de l'apprentissage de la lecture et de la transcription ou troubles spécifiques de cette dernière) et qu'il s'inscrit dans un tableau de difficultés relationnelles, de manque de confiance en soi, d'hyperadaptation à l'adulte, de manque d'autonomie, de troubles spatio-temporels, de méconnaissance des limites, etc., le groupe constitue un lieu de découverte ou de redécouverte du plaisir de l'écrit. L'enfant peut y trouver la permission et le pouvoir de se l'approprier tout en expérimentant et vérifiant que son emploi ne sera pas préjudiciable à sa famille qui l'approuve dans sa démarche, ni à ses pairs qui la partagent à l'intérieur du cadre thérapeutique.

Nous voudrions terminer en vous reproposant notre métaphore de début de parcours : nos quelques petits bateaux de logothérapie de groupe naviguent, tant bien que mal, mais ils naviguent! Nos cartes de navigation sont peut-être pertinentes et certainement incomplètes et perfectibles. Toutes les suggestions, les critiques et les remises en question participent au voyage. Si nous étions davantage, peut-être que les rives du deuxième millénaire nous sembleraient plus accueillantes pour les quelques moussaillons que nous voudrions pouvoir embarquer.

Bibliographie

ANZIEU, D. (1984) : *Le Groupe et l'Inconscient*, Paris, Dunod.

ANZIEU, D. (1985) : *Le Moi-peau*, Paris, Dunod.

BOSZORMENYI-NAGY, I., G. M. SPARK (1973) : *Invisible Loyalties*, Maryland, Harper & Row.

CYRULNIK, B. (1983) : *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.

DOLTO, F. (1984) : *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil

DUBOIS, G. (1988) : *L'enfant et son thérapeute du langage*, Paris, Masson.

ESTIENNE, F. (1983) : *Une logothérapie de groupe*, Paris, Editions Universitaires.

HALEY, J. (1987) : *Conversazioni con Milton H. Erickson M.D.*, Roma, Astrolabio.

JEQUIER, V., F. ROSENBAUM (1993) : "Logothérapie de groupe et utilisation du génogramme dans un groupe d'enfants migrants", *TRANEL 19*, Université de Neuchâtel.

LEVIN, P. (1986) : *Les cycles de l'identité*, Paris, InterEditions.

NATHAN, T. (1986) : *La folie des autres*, Paris, Dunod.

SERRE, M. (1993) : "D'une rive à l'autre", *Hommes et Migrations 1161*, Paris, FAS et C.N. des Lettres.

YAHYAOUI, A. et al. (1989) : *Corps, espace-temps et traces de l'exil*, Grenoble, La Pensée Sauvage/A.P.P.A.M.

NOUVELLE REVUE D'ETHNOPSYCHATRIE, 20 et 24 (1993 et 1994) : *Petit Manuel de Psychothérapie des Migrants, vol. I et vol II*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 113-120

Ajustements mutuels des interlocuteurs : conversations avec une patiente souffrant des séquelles comportementales d'un traumatisme crânien[1]

Claire Peter
C.H.U.V.[2], Lausanne
G.R.C.[3], Université de Nancy II

Résumé :

L'analyse conversationnelle d'une patiente de 25 ans, victime à 12 ans d'un grave traumatisme bi-frontal, permet d'objectiver des éléments d'une pathologie cliniquement évidente et ayant empêché toute adaptation professionnelle, alors que l'examen neuropsychologique et le QI sont dans les normes. Les résultats de l'analyse des changements de thèmes dans la conversation montrent une pathologie chez la patiente dont l'expression varie selon l'interlocutrice avec laquelle elle interagit. La qualité de son discours se modifie en fonction des compétences conversationnelles spécifiques des interlocutrices. Par ailleurs, les comportements conversationnels de ces dernières sont comparables lorsqu'elles conversent ensemble, mais différents lorsqu'elles s'entretiennent avec la patiente.

Le discours conversationnel nécessite le traitement simultané, autrement dit l'intégration, de données linguistiques, cognitives et sociales. Des dysfonctionnements sont donc susceptibles de se manifester dans la conversation de patients cérébro-lésés quand bien même les fonctions

[1] Le texte qui suit est un résumé sans données chiffrées d'un article à paraître dans la Revue de Neuropsychologie
[2] Division Autonome de Neuropsychologie
[3] Groupe de Recherche sur les Communications, où C. Peter est chercheur associé

langagières, mnésiques et exécutives examinées isolément s'avèrent normales.

Chez les patients traumatisés crânio-cérébraux (TCC) sans aphasie, et sans spécification du siège lésionnel, les perturbations du discours conversationnel sont caractérisées par la perte du fil du discours, des digressions peu pertinentes, et l'insuffisance de l'organisation générale des contenus (Coelho et coll 1991a). On relève également des troubles du maintien, du changement et de l'introduction des thèmes, de gestion des tours de parole (pauses trop longues ou trop courtes), un feed-back insuffisant à l'interlocuteur et une prosodie inadéquate (Milton, Prutting, et Binder, 1984). Mentis et Prutting (1991) observent des unités idéationnelles ambiguës, sans liens entre elles, incomplètes ou hors du sujet.

Tous les auteurs qui signalent le rôle de l'interlocuteur non cérébro-lésé lors de conversations avec des patients traumatisés crâniens soulignent le caractère structurant de sa participation à la conversation : il donne forme au contexte communicationnel (Penn et Cleary, 1988), formule des requêtes de clarification (réparation) afin de saisir les liens de cohésion textuelle (Mentis et Prutting, 1987). Coelho et coll.(1991b) constatent que ses interventions visent à maintenir le sujet de l'interaction. L'interlocuteur pose plus de questions afin de comprendre les énoncés des patients et de maintenir le dialogue; avec les sujets contrôle, par contre, ses questions sont moins nombreuses, et ses réponses plus riches et détaillées.

Nous développons l'étude détaillée des changements de thèmes au cours de la conversation d'une patiente et de ses interlocutrices, patiente dont la pathologie conversationnelle constituée principalement par des troubles de la gestion des thèmes a déjà fait l'objet d'une description globale.(Peter, Buttet-Sovilla et Assal 1991; Peter et Assal 1992).

Nous cherchons à préciser la nature de la pathologie ainsi que la qualité des ajustements conversationnels de la patiente et de ses interlocutrices au cours de l'interaction.

Observation

AB francophone poursuit une scolarité secondaire lorsqu'elle subit à l'âge de 12 ans un grave traumatisme crânien (larges contusions bi-frontales) qui entraîne un coma d'un mois. Les évolutions neurologique et neuropsychologique sont excellentes et un an après l'accident, les troubles massifs aux tests mnésiques et exécutifs se sont dissipés. Le QI à l'échelle de Wechsler (WISC) est à 113. Les examens neuropsychologiques de contrôle pratiqués après 9 et 12 ans d'évolution sont dans les normes.

Invalide à 100% du fait de ses troubles du comportement (entre autres démonstrativité, contact souvent familier caractérisé d'infantile) et d'une fatigabilité importante, la patiente reste partiellement dépendante de sa famille qui gère l'organisation de sa vie quotidienne et son budget. Le discours conversationnel reste logorrhéique et digressif, souvent fastidieux pour l'interlocuteur. La patiente est âgée de 25 ans au moment de l'étude.

Matériel analysé

Trois conversations libres de 15 minutes chacune ont été enregistrées en audio et vidéo; but et procédure ont été discutés auparavant.

Les transcriptions constituent 3 corpus :

- La patiente AB et l'auteur P
- La patiente AB et sa mère M
- La mère M et l'auteur P

Méthode

Nous avons analysé les changements de thèmes (CT) qui constituent selon Patry et Nespoulous (1990) le processus le plus complexe et le plus important de l'analyse conversationnelle. Pour rappel, les CT s'étaient révélés inadéquats chez la patiente. Les lieux des CT sont aisément déterminables même par des juges novices selon Planalp et Tracy (1980).

Nous avons adapté à notre problématique des critères de CT utilisés chez des patients atteints de la maladie d'Alzheimer (Garcia 1991).

Analyses et comparaisons

- Interventions de la patiente AB selon qu'elle converse avec P ou avec M
- Interventions de P et M lorsqu'elles conversent avec AB
- Interventions de P et M lorsqu'elles conversent entre elles (contrôle)

Résultats

CT particuliers à la patiente :
Certains CT sont abrupts et inattendus et témoignent d'une rupture des associations naturelles auxquelles on pourrait s'attendre compte tenu du contexte. Ils contiennent des digressions concernant des banalités ou des généralités superflues dans la mesure où elles alourdissent les échanges et les ralentissent. Cliniquement, on constate que certains CT sont amenés sans connecteurs pragmatiques, sans pause, voire sans respiration.

CT de la patiente AB en conversation avec sa Mère :
La qualité conversationnelle de AB est de meilleure qualité avec sa mère, puisqu'avec cette dernière les changements brusques sont moins fréquents, et qu'on ne relève aucune répétition d'idée à contenu persévératif.

CT de la Mère et de l'auteur P en conversation avec la patiente :
M et P se comportent de façon comparables lorsqu'elles conversent avec la patiente : elles interviennent plus souvent que la patiente pour reprendre des contenus abandonnés. Elles circonscrivent les sujets sans faire intervenir des informations annexes et ne font pas de commentaires spontanés sur la situation d'enregistrement .

CT de la mère M en conversation avec la patiente :
La mère, plus fréquemment que l'auteur, reprend des thèmes abandonnés. Elle ne laisse jamais sa fille digresser. Elle occupe plus d'espace conversationnel : les nombres de mots et de CT de la mère sont plus élevés que ceux de la patiente (ils représentent le 50% du nombre total des CT

dans sa conversation avec AB, alors que pour P, ils ne représentent que le 20% du nombre total des CT avec AB; CHI carré diff significative à .05). Enfin, les CT de M sont toujours introduits par des connecteurs pragmatiques.

CT de la mère M et de l'auteur P conversant ensemble :
Les CT sont plus fréquents, les contenus plus variés, le rythme plus rapide. Les interlocutrices se contrôlent moins ensemble puisqu'elles effectuent des CT inattendus. Elles se permettent aussi de répéter certains contenus afin d'insister sur l'importance d'un fait et de le documenter.

Discussion

Cette analyse montre pourquoi les CT de la patiente paraissent inadéquats (CT abrupts, inattendus, à caractère digressif), tout en éclairant la qualité de ses ajustements ainsi que ceux de ses deux interlocutrices, soit avec elle soit entre elles.

Comme les CT de la mère et de l'auteur sont comparables lorsqu'elles conversent ensemble et que la conversation de la patiente est plus efficace lorsqu'elle converse avec sa mère, on peut en déduire que les stratégies conversationnelles particulières que la mère M adopte avec sa fille influencent cette dernière et diminue la pathologie observable (les mêmes comportements ne sont pas observés chez P dans son entretien avec AB). Certaines des stratégies de la mère sont similaires à celles que Coelho et coll. (1991b) décrivent, à savoir la nécessité de la part de l'interlocuteur non cérébro-lésé d'assurer le maintien du sujet et de poser de nombreuses questions aux patients TCC

Les particularités de la conversation de la patiente et sa pathologie concernent tant les ajustements qu'elle effectue que ceux dont ses interlocutrices la font bénéficier. Les séquelles de ses contusions cérébrales sont bi-frontales. Or le lobe frontal sous-tend des fonctions cognitives de haut niveau, dites exécutives, telles la planification et la régulation de l'action, la génération de réponses adaptées à des situations nouvelles et la suppression de réponses automatiques ou habituelles inadéquates. Ces fonctions sont requises dans une conversation, pour organiser les contenus

et les thèmes les uns par rapport aux autres, et pour ajuster ces derniers aux contenus et aux thèmes de l'interlocuteur sans se contenter de les répéter, mais en apportant des éléments nouveaux. En d'autres termes, les interlocuteurs doivent collaborer pour "assurer conjointement la gestion de l'interaction grâce à des mécanismes d'ajustements mutuels" (Cosnier et coll. 1988). Si la patiente malgré ses lésions frontales et ses difficultés de gestion du discours conversationnel apparaît meilleure interlocutrice avec sa mère, c'est parce que cette dernière met en place des stratégies et des ajustements qui vont pallier aux insuffisances de sa fille. En assurant une grande partie de la gestion conversationnelle et de la planification des thèmes, la mère permet à sa fille de se montrer plus adéquate car le rôle qui incombe à cette dernière est désormais moins complexe, dans ses compétences. Le contrôle de la patiente sur ses stratégies linguistiques, cognitives et sociales apparaît alors de meilleure qualité. Certaines des caractéristiques de la conversation de la patiente dues à sa pathologie traumatique et frontale (digressions, détails superflus, etc.) s'avèrent donc modulables et même partiellement stabilisables par l'interlocutrice. Que cette dernière soit inattentive ou qu'elle n'engage pas activement de stratégies de compensation, et les inadéquations conversationnelles augmentent (avec P qui permet à la patiente de digresser). Que l'interlocutrice ajuste son comportement en anticipant les difficultés potentielles et en gérant les thèmes, et ce contrôle subtil permet la diminution des inadéquations. Les digressions et les détails non pertinents typiques des TCC et des patients avec lésions frontales sont alors moins fréquents. On constate donc, comme Trognon dans les conversations avec des patients schizophrènes, que les troubles "s'observent dans l'effort de l'interlocuteur pour stabiliser l'action qu'ils (les patients) lui ont paru accomplir" (Trognon 1992).

MacDonald (1993) constate les difficultés des patients à répondre aux besoins conversationnels de l'interlocuteur. Notre travail démontre la nécessité d'évaluer aussi les aptitudes conversationnelles des soignants ou des proches, leurs capacités à répondre aux besoins conversationnels des patients, c'est-à-dire à s'ajuster à leurs difficultés en tentant éventuellement de les court-circuiter, afin de permettre aux patients d'utiliser au mieux leur potentiel communicationnel résiduel.

Bibliographie

COELHO, C., B. LILES, R. DUFFY (1991a) : "The use of discourse analysis for the evaluation of higher level traumatically brain injured adults", *Brain Injury* , 5, 381-392.

COELHO, C., B. LILES, R. DUFFY (1991b) : "Analysis of conversational discourse in head-injured adults", *J. Head Trauma Rehabil.*, 6, 92-99.

COSNIER, J., N. GELAS, C. KEBRAT-ORECCHIONI (1988) : "Echanges sur la conversation", Paris, CNRS.

GARCIA, L.-J. (1991) : *Conversational topic shifting styles in dementia of Alzheimer type : a multiple case study*, Université de Montréal, Thèse de Doctorat.

MACDONALD, S. (1993) : "Pragmatic language skills after closed head injury : ability to meet the informational needs of the listener", *Brain and Language* , 44, 28-46.

MENTIS, M., C. PRUTTING (1987) : "Cohesion in the discourse of normal and head injured adults", *J. of Speech and Hearing Research*, 30, 88-98.

MENTIS, M., C. PRUTTING (1991) : "Analysis of topic as illustrated in a head injured adult and a normal adult", *J. of Speech and Hearing Research*, 34, 583-595.

MILTON, S., C. PRUTTING, G. BINDER (1984) : "Appraisal of communicative competence in head-injured adults", in : BROOKSHIRE, R.-H. (éd.) : *Clinical Aphasiology Conference Proceedings* , Minneapolis, BRK Publishers, 114-123.

PATRY, J.-L., R. NESPOULOUS (1990) : "Discourse analysis in linguistics : Historical and theoretical background", in : JOANETTE, Y., H.-H. BROWNELL (éds.) : *Discourse ability and brain damage : theoretical and empirical perspectives*, New York, Springer Verlag.

PENN, C., J. CLEARY (1988) : "Compensatory strategies in the language of head injured-patients", *Brain Injury* , 2, 3-17.

PETER, C., J. BUTTET SOVILLA, G. ASSAL (1991) : "A pragmatic analysis of communication disorders", *Second AFASIC Symposium*, Harrogate, mai 1991.

PETER, C., G. ASSAL (1992) : "Rôle de l'interlocuteur sur le comportement conversationnel d'une traumatisée crânienne", *Journées Franco-italiennes de neuropsychologie*, Montecatini, nov. 1992.

PLANALP, S., K. TRACY (1980) : "Not to change the topic but... : a cognitive approach to the management of conversation", in : NIMMO, D. (éd.) : *Communication Yearbook 4, Transaction book* , New Brunswick (U.S.A.).

TROGNON, A. (1992) : "L'approche pragmatique en psychologie cognitive", *Psychologie française*, 37, 191-202.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 121-155

Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues

Cécile Martin, Solange von Ins et Geneviève de Weck[1]
Cours Pour la Formation d'Orthophonistes
Université de Neuchâtel

Résumé

Dans cet article, nous discutons divers modes de participation d'un adulte à des interactions soit avec un enfant sans trouble du langage, soit avec un enfant présentant un trouble du développement du langage (dysphasie). Jusqu'à ces dernières années, les études traitant de cette question ont essentiellement porté sur les niveaux phonologique, lexical et syntaxique du langage modulé, afin de mieux comprendre l'aide apportée par les adultes lors d'échanges langagiers avec un enfant (étayage). Pour notre part, nous donnons une définition plus large de l'étayage, dans la mesure où nous adoptons une perspective interactionniste : il s'agit alors de l'aide apportée au niveau de la structure du dialogue, de l'organisation du contenu et de la forme discursive. Nous analysons des exemples de dialogues produits dans une situation de jeu symbolique, tirés de notre recherche sur les retards de langage (enfants de 4 à 6 ans). A partir d'une situation semblable, nous avons obtenu des formes discursives différentes que nous mettons en évidence. Des liens sont établis entre ces formes et les stratégies d'élaboration de dialogues (étayage et/ou co-construction).

Introduction

Les enfants acquièrent le langage dans le cadre d'interactions sociales avec des locuteurs plus compétents. Les activités langagières finalisées qui s'y déroulent prennent la forme de dialogues. Ce principe, qui s'enracine dans

[1] Ce travail est effectué avec l'appui d'un subside du Fonds National de la Recherche Scientifique attribué à G. de Weck (FNRS, crédit no. 11-36263.92).

les théories interactionnistes en psychologie, à la suite notamment de Vygotsky (1934 / 1985) et de Bruner (1983) est à la base des travaux que nous effectuons à Neuchâtel. Dans la recherche que nous menons sur les troubles du développement du langage chez des enfants de 4 à 6 ans, nous étudions leurs capacités langagières dans diverses situations d'interaction avec un enfant du même âge et avec un adulte. Nous les comparons à des enfants sans troubles, placés dans les mêmes situations. Par là, nous poursuivons un double objectif : d'une part dépasser les descriptions trop partielles des capacités langagières des enfants, et notamment des troubles dysphasiques, focalisées sur la seule mise en évidence des fonctionnements syntaxiques et lexicaux, et d'autre part, sur le plan clinique, prendre en considération les dimensions discursives et interactives des activités langagières proposées. De manière générale, nous nous intéressons donc à la façon dont les enfants acquièrent des capacités langagières diversifiées, efficaces et pertinentes par rapport aux diverses interactions sociales nécessitant l'utilisation du langage. Dans ce sens, nous sommes en accord avec les auteurs qui étudient les retards de langage dans une perspective pragmatique, en décrivant les difficultés des enfants à gérer l'interaction, à initier un dialogue, à tenir compte du destinataire, etc.

Parallèlement à l'étude des capacités langagières des enfants, un certain nombre de chercheurs s'intéressent également aux interventions des adultes en interaction avec de jeunes enfants. On commence à bien connaître ce qu'il est courant d'appeler le langage modulé. Celui-ci constitue un des aspects de l'étayage (Bruner, 1983), notion qui ne concerne pas seulement le développement langagier. Dans ce domaine, elle apparaît toutefois centrale pour qui veut comprendre un certain nombre de processus d'interaction verbale, et notamment la construction des dialogues adulte-enfant et plus généralement des diverses formes de discours. Sur le plan clinique, elle revêt aussi toute son importance, si l'on pense aux multiples interventions des logopédistes auprès d'enfants ayant des troubles du langage. Or ces interventions sont très rarement l'objet d'une analyse précise. C'est pour ces raisons que nous n'étudions pas seulement les capacités langagières des enfants, mais également les modes de participation des adultes à la construction des divers dialogues sollicités par nos situations d'interaction. Ces modes d'étayage constituent l'objet de cet article.

Plus précisément, nous rappellerons tout d'abord la place du dialogue dans le développement du langage normal et pathologique. Nous élargirons ensuite la discussion à la notion d'étayage, puis à l'analyse de discours qui constituent toutes deux des bases de notre perspective interactionniste. Nous décrirons enfin les situations d'interaction proposées aux enfants, et plus particulièrement la situation de jeu symbolique, dont sont tirés les exemples de conduites d'étayage de l'adulte, que nous analysons, suivant que son interlocuteur est un enfant dysphasique ou un enfant ne présentant pas de trouble du langage.

Place du dialogue dans le développement du langage

Depuis une dizaine d'années, les études sur le développement du langage accordent de plus en plus d'importance aux capacités discursives des jeunes enfants et montrent comment ceux-ci acquièrent progressivement des conduites langagières orales telles que décrire, raconter, informer, etc. (Dolz, Pasquier & Bronckart 1993; Espéret, 1984; Fayol, 1987). De nombreux travaux décrivent les habiletés conversationnelles (Bernicot, 1992; Brinton, Fujiki, Loeb & Winkler, 1986; François, 1990 et 1993; Hupet & Chantraine, 1992; McTear, 1985). Ces capacités s'enracinent dans les échanges verbaux que les enfants ont dès leur plus jeune âge avec leur entourage (Van der Straten, 1991). Ainsi, par exemple selon Fayol (1987), l'acquisition du récit est possible entre autres grâce aux interventions de l'adulte incitant l'enfant à préciser les circonstances, les causes et les conséquences des faits relatés. L'auteur fait l'hypothèse que de telles interventions permettront à l'enfant d'anticiper les besoins de l'auditeur en introduisant, peu à peu, de sa propre initiative, les éléments nécessaires à la compréhension du récit. Les récits lus aux jeunes enfants constituent également des modèles de ce type de discours.

Par ailleurs, de nombreux travaux portent sur l'adaptation du langage des adultes en interaction avec un enfant. Ces études s'accordent à dire que le langage maternel est modifié à différents niveaux de la structure linguistique. Les traits phonologiques suprasegmentaux (hauteur tonale, accentuation, etc.), le lexique, la sémantique (verbes d'état, de processus, etc.) et la morpho-syntaxe (longueur moyenne des énoncés notamment), utilisés par l'adulte lors d'interactions avec un enfant, ne sont pas

comparables à ceux employés lors d'échanges entre adultes (pour une synthèse de ces études, voir Rondal, 1983). L'effet positif d'une telle adaptation sur le développement du langage est également établi par les auteurs.

Fait plus intéressant pour nous, il semblerait cependant qu'il existe des styles interactifs différents chez l'adulte en interaction avec un enfant (Espéret, 1992). Ils auraient des effets plus ou moins positifs sur le rythme de développement linguistique de l'enfant. Ils se retrouveraient plus tard dans la manière dont l'adulte guide l'enfant dans la production de discours, comme les récits par exemple.

Plus récemment, des études expérimentales ont aussi été consacrées à l'analyse de dyades mère-enfant dysphasique. Les résultats de ces études sont hétérogènes, dans le sens où ils mettent en évidence deux tendances qui peuvent paraître contradictoires (Leonard, 1987). Selon la première, les dysphasiques n'ont pas de déficit pragmatique et leurs mères manifestent des comportements pragmatiques adaptés au style interactif de leur enfant. Elles s'adaptent à son niveau de langage, par exemple en répondant tout au plus par une phrase si l'enfant intervient à l'aide d'une holophrase (Kysela, Holdgrafer, McCarthy & Stewart, 1990). De plus, elles leur permettent de décider des thèmes abordés au cours de l'échange (Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1984; Moseley, 1990).

Par contre, d'autres chercheurs relèvent des déficits pragmatiques au sein des dyades adulte-enfant dysphasique. Par exemple, les enfants avec déficit sémantico-pragmatique sont plus souvent interrompus par l'adulte que les enfants du groupe contrôle, car ils n'utilisent pas adéquatement les indices signalant un point de transition possible (Adams & Bishop, 1989). Par ailleurs, les mères d'enfants dysphasiques produisent moins de capteurs d'attention (variation tonale ou formes syntaxiques permettant d'actualiser le récit au support de l'énonciation) que les mères d'enfants sans retard de langage et de même niveau linguistique (Piérart, 1990). Enfin, on note une certaine difficulté de ces dyades à atteindre une cohésion dans le partage d'informations, dans la mesure où les deux interlocuteurs adoptent le rôle d'initiateur, sans que leur intervention soit clairement reliée à la précédente (Moseley, 1990).

Le rôle des dialogues dans le développement du langage que nous venons d'évoquer peut s'interpréter dans le cadre de la notion d'étayage, telle que différents auteurs la définissent.

L'étayage

Selon Bruner (1983), il est impossible de concevoir le développement humain autrement que comme issu d'un processus d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. La mère assiste son enfant dans la constitution de savoirs-faire lors des situations de routines ("formats"). La "compétence prêtée" par la mère à l'enfant permet le maintien de l'interaction ainsi que la possibilité pour l'enfant d'imiter puis de s'approprier de nouveaux savoir-faire. Ces interactions se font sans qu'il y ait une intention d'enseigner chez la mère; par contre, elles reposent sur des conventions culturelles.

A partir d'une situation dyadique expérimentale au cours de laquelle un "tuteur" adulte aide des enfants d'âge préscolaire à la résolution d'un puzzle tri-dimensionnel, Bruner analyse les composantes des activités d'étayage de l'expert :

- création de l'intérêt pour la tâche;
- réduction de la difficulté par la création de sous-tâches;
- maintien de l'orientation par rapport à l'objectif principal ou aux objectifs intermédiaires;
- signalisation des caractéristiques déterminantes (par exemple en fournissant l'information utile à la poursuite de la tâche);
- contrôle de la frustration en cas d'échecs, en fournissant des évaluations par exemple;
- démonstrations : commencement d'actions ou modèle lorsque les aides indirectes ne suffisent plus.

D'autres auteurs (François, 1993; Aimard, 1981), mettent en évidence d'autres aspects importants de l'étayage dans le cadre d'activités langagières. Tout d'abord, un enfant est capable de maniements linguistiques dont l'adulte n'est pas capable. D'autre part, à la différence de la tâche qui est initiée par l'adulte (cf. exemple du puzzle), l'enfant peut

prendre spontanément la parole au sein des interactions avec l'adulte. Ainsi, l'étayage peut intervenir dans d'autres situations que celles de transmission pédagogique au sens de Bruner. Par ailleurs, François (op.cit.) considère deux niveaux dans toute prise de parole qu'il est important de distinguer : sa justesse pragmatico-sémantique d'une part, et sa correction formelle d'autre part. Nous nous demandons si on ne pourrait pas considérer un troisième niveau qui serait celui de la gestion de la planification du discours. L'adulte doit alors être attentif au niveau sur lequel il intervient lors des échanges avec l'enfant. De plus, plusieurs "solutions discursives" sont possibles, quel que soit le niveau de correction envisagé. De fait, l'adulte constitue par sa seule présence un cadre pour l'enfant; en précédant de très peu ce que l'enfant est capable de produire, il lui permet ainsi un "voyage" dans la zone proximale de développement. Il lui fournit de cette façon un feed-back correcteur composé notamment d'expansions grammaticales et d'extensions sémantiques. Les répétitions sont souvent très nombreuses; elles offrent la possibilité à l'enfant de prendre son temps, de repérer avec plus de précision et finalement peut-être aussi de mémoriser de nouvelles structures. "Certains échanges conversationnels se présentent donc comme des totalités co-construites qui dépassent les contributions individuelles et dont les caractéristiques favorisent le développement langagier et socio-cognitif de l'enfant" (Sinclair et Veneziano, 1994, p.15).

Cependant, des conduites d'étayage inadaptées ont aussi pu être observées : l'adulte et l'enfant fonctionnent non pas de manière complémentaire mais en parallèle. Aimard (op.cit.) énumère des attitudes négatives responsables de ces difficultés d'ajustements réciproques; elle donne des exemples tels que ne pas s'écouter mutuellement, corriger toujours l'enfant ou lui faire répéter les formes correctes, répondre à sa place, lui poser beaucoup de questions, qui plus est fermées. François (1993) parle à ce propos de *"contre-étayage"*.

Sur la base d'enregistrements de conversations mère-enfant, François (1993) a observé plusieurs types d'étayages, selon les divers modes de prises en compte du discours de l'enfant. De manière générale, il a distingué ce qui relève :

- principalement du *complémentaire*, comme la relation question-réponse ou le codage contrasté où chacun suit son idée;
- surtout de la relation *parallèle* : lorsque l'adulte parle à la place de l'enfant, lorsqu'il ébauche la réponse attendue, lorsqu'il pose une question tautologique, ou abuse des questions fermées;
- surtout du *métalinguistique*, comme les approbations, les reformulations, etc;
- des *enchaînements*, où l'enfant peut dire quelque chose qui n'est pas forcément attendu par l'adulte;
- du *discours descriptif* ou *thématique* (par exemple parler d'éléments figurant sur une image, ou de ce que les éléments évoquent).

Les effets de ces diverses formes d'étayage sont plus ou moins positifs. Ils varient suivant les situations d'énonciation. Bien qu'on puisse observer des effets manifestes de l'étayage sur la production discursive de l'enfant (comme par exemple des questions fermées qui ne permettent à l'enfant de produire qu'un accusé de réception, ou la reprise immédiate des modèles fournis par l'adulte), ils doivent bien souvent être évalués à long terme (cf. supra, l'exemple du récit chez Fayol).

Analyse discursive

Selon le principe énoncé en début d'article, nous considérons que toute production de discours se réalise dans le cadre d'une interaction, et qu'elle doit être analysée à la lumière des caractéristiques de la situation d'énonciation. C'est donc une perspective externe que nous préconisons, à la suite de différents auteurs (Bronckart, 1985 et 1993, notamment). Analyser efficacement une situation d'énonciation revient à se poser la question de la pertinence des paramètres à prendre en considération. La définition du contexte a fait l'objet de discussions (voir Kerbrat-Orecchioni, 1990, pour une synthèse).

Pour notre part, dans l'analyse des situations d'observation, nous avons retenu comme pertinents les paramètres suivants[2] : le locuteur et

[2] Pour une présentation plus détaillée de l'analyse du contexte d'énonciation et des caractéristiques des types de textes, voir aussi de Weck (1991).

l'interlocuteur avec leurs caractéristiques physiques et psycho-sociales, le but de l'activité langagière et la nature du référent (qui apparaît dans la contenu du discours). Ces paramètres influencent l'activité langagière, dans la mesure où ils déterminent le type de discours qui est produit.

Corollairement, l'unité supérieure d'analyse se définit en terme de *types de discours*, notion qui doit beaucoup au courant de l'analyse textuelle (Adam, 1990 et 1992, notamment). En effet, il est fréquent actuellement de distinguer entre autres le récit, la narration, l'explication, l'argumentation. Ces formations discursives[2] se caractérisent généralement par une organisation interne (plan) particulière et des unités linguistiques spécifiques (marques de personne, temps des verbes, connecteurs entre autres).

Il existe plusieurs formes de plan, mais nous ne définissons que le script et le plan narratif, qui s'observent dans les exemples que nous analysons plus loin. D'après Fayol (1985), le *script* est composé d'événements de la vie quotidienne sous forme de "blocs" de "prêt-à-penser" qui se suivent chronologiquement comme l'exemple classique du script du restaurant (entrer - être assis - consulter le menu - commander - manger - payer - partir). Il en résulte que le script est inintéressant par définition puisqu'il relate des événements banals et connus de tous. Le plan *narratif*, quant à lui, est constitué de plusieurs phases : le résumé, l'exposition (ou situation initiale selon Adam, op.cit.), la complication, la résolution, le résultat, l'évaluation et la coda (ou morale de l'histoire). Certaines phases sont obligatoires et apparaissent dans un ordre fixe (l'exposition, la complication et la résolution); les autres sont facultatives et/ou permutables.

De fait, un texte est le plus souvent hétérogène, dans le sens où il est organisé en parties distinctes relevant de différents types de discours. Par ailleurs, la gestion de la planification peut être soit monogérée, soit polygérée (participation des divers interlocuteurs à la production du texte). Il existe en fait un continuum entre ces deux modes de gestion de la planification. Dans ce sens, Adam (1992), définissant la spécificité de la structuration interne des textes, distingue une séquence dialogale et des séquentialités monologales. Comme toute séquentialité, la séquence dialogale serait dotée d'un mode de planification et de traits linguistiques

spécifiques. Cependant, il précise que la séquence dialogale est généralement considérée comme un mode de composition en apparence moins structurée que les autres types de discours. Il définit une séquence dialogale comme une structure hiérarchisée de séquences, les unes phatiques d'ouverture et de clôture, les autres, transactionnelles, constituent le corps de l'interaction. Enfin, toute séquence dialogale peut comporter des séquences monologales narratives, descriptives, explicatives, argumentatives, etc.

Démarche expérimentale

Dans le programme de recherche, nous mettons les enfants dans quatre situations de production où ils doivent interagir avec un enfant de leur âge sans trouble du langage puis avec un adulte. Il s'agit de l'explication de la construction d'un bricolage, d'un récit d'expériences personnelles, de la narration d'un conte et d'une situation de jeu symbolique, à laquelle nous nous intéressons plus particulièrement dans cet article. Dans cette situation, les interlocuteurs ont à disposition un matériel relatif à la vie de la ferme (bâtiment, animaux, personnages, etc.). Ils ont pour consigne de jouer une histoire ensemble en sélectionnant le matériel et en choisissant les rôles qu'ils souhaitent endosser. Cette situation peut être décrite du point de vue du but de l'activité langagière, du rôle des interlocuteurs et du type de référent.

But de l'activité langagière : se distraire avec l'interlocuteur en élaborant un scénario de jeu.

Rôles des interlocuteurs : les rôles sont symétriques et équivalents, dans la mesure où il s'agit pour chacun de contribuer à la construction commune du dialogue.

Nature du référent : il est constitué par les activités du jeu de la ferme (matériel concret, actions) qui se déroulent dans l'espace matériel de production et qui peuvent être indexées; aucun participant n'en possède une connaissance plus importante que l'autre.

En fonction de ces caractéristiques, nous faisons l'hypothèse que les productions langagières des interlocuteurs constitueront un dialogue comprenant différentes séquences : les unes de négociation du cadre participatif et plus généralement des activités de jeu, les autres de jeux de rôles pouvant se caractériser par diverses interactions verbales. L'alternance de ces deux types de séquences est liée à une planification qui se construit au fur et à mesure de l'interaction. Par ailleurs, le jeu symbolique pourrait s'apparenter à la narration s'il en adopte au moins partiellement le même type de planification.

Dans ce qui suit, nous présentons deux dialogues d'un adulte interagissant dans l'un avec un enfant dysphasique de 6;4 ans (D. par la suite), et dans l'autre avec un enfant sans troubles de 6;6 ans (Y. par la suite). Dans la phase préliminaire, qui permet de déterminer le niveau de développement du langage de tous les enfants au moyen d'épreuves structurales classiques (Chevrier-Muller, Simon & Decante, 1981; Khomsi, 1987), la dysphasie de D. se manifeste sur le versant production particulièrement (au minimum un an de décalage par rapport à la moyenne de son âge), alors que la compréhension est dans la moyenne avec un profil non homogène. Pour sa part, Y. a obtenu des résultats conformes à son âge aux épreuves susmentionnées.

Dans l'analyse qualitative qui suit nous mettons l'accent sur la forme de ces dialogues (voir les corpus dans les annexes 1 et 2). Nous verrons quels sont les différents types d'étayage possibles dans le cadre d'une activité de jeu symbolique, ainsi que la participation des enfants et de l'adulte à la co-construction du dialogue; ceci en étudiant leurs modes d'intervention, et leurs façons de gérer les différents thèmes apparaissant au cours du jeu symbolique. Ces observations donnent des éléments de compréhension quant aux types d'aides fournies par l'adulte suivant qu'il interagit avec un enfant dysphasique ou non. Elles permettent aussi d'apprécier l'efficacité de ces aides, leur capacité à favoriser une co-construction dialogale plutôt qu'une monogestion du dialogue qui serait entièrement assumée par l'adulte. Faut-il rappeler que le jeu symbolique, tel que défini dans notre étude, préfigure l'émergence de capacités monogérées, justement parce qu'il est dialogal tout en possédant une structure séquentielle pouvant se rapprocher d'un script ou d'une trame narrative.

Planification des dialogues et gestion des thèmes

Du point de vue de la *planification*, le dialogue avec l'enfant dysphasique (D.) est structuré, comme prévu, en trois types de séquences, définies en fonction de la nature interactive des échanges : les unes de négociation entre les participants quant au matériel et à l'activité du jeu (séquences II et IV), d'autres de dialogues de jeu symbolique (séquence III), formés de dialogues entre les personnages du jeu ou, le plus souvent, de descriptions des actions ludiques en cours; le troisième type consiste en commentaires d'actions relatifs à la construction (séquence I) et au rangement du matériel (séquence V), ces deux séquences encadrant l'interaction. Quant au contenu, la séquence III se divise en 7 sous-séquences (cf. thèmes 1 à 7 de l'annexe 1), chacune évoquant un thème particulier en relation avec le thème général proposé (la ferme).

On retrouve dans le dialogue adulte-enfant sans troubles (Y.) deux types de séquences : une séquence de négociation (séquence I) et une séquence de dialogue de jeu symbolique (séquence II). On n'observe pas de séquences où les commentaires d'actions relatifs à la construction seraient prédominants. Ces derniers sont produits cependant dans la séquence I, de façon ponctuelle. Précisons encore que la séquence II se divise en 6 sous-séquences comportant des thèmes particuliers pouvant eux-mêmes être décomposés en sous-thèmes.

Ainsi, ces deux dialogues de jeu symbolique diffèrent quant à leur planification. Le plus grand nombre de séquences de négociation dans le dialogue avec l'enfant dysphasique nous permet de penser que l'adulte éprouve le besoin d'organiser à la fois l'activité elle-même et le discours avec D. de façon plus explicite qu'avec Y. Avec ce dernier, l'adulte réalise cette planification au sein même des dialogues de jeu symbolique, de façon implicite (annexe 2 : A95). De plus, la présence de séquences de construction et de rangement, élaborées seulement dans l'échange avec D., est probablement motivée par la nécessité de laisser la place à des dialogues fortement liés à l'action ou à la gestion de l'activité elle-même. Par ailleurs, le dialogue avec Y. comporte des thèmes pouvant être décomposés en sous-thèmes, alors que les interactions avec D. suivent une planification où les thèmes se succèdent plutôt qu'ils ne s'emboîtent.

La *gestion des thèmes* de la séquence III (séquence du jeu symbolique) est assumée en bonne partie par D. En effet, il initie à cinq reprises un changement de thème, soit de façon non verbale, soit au moyen d'un énoncé comprenant un seul élément ou une onomatopée (cf. thèmes 3, 4, 5, 6, et 7). Pour sa part, Y. initie presque aussi souvent que son interlocuteur un nouveau thème dans le cadre de la séquence de jeu symbolique (thèmes 2, 3, 6). Il utilise alors des énoncés à plusieurs éléments (sujet, verbe, complément), et à une reprise une onomatopée. Par contre, l'initiation des autres séquences, qui relèvent d'une capacité générale de planification en fonction de l'activité langagière dans son ensemble, est assumée par l'adulte aussi bien pour Y. que pour D. (séquences de négociation par rapport à des choix de personnages, au décor, à l'événement à mettre en scène, etc.).

Ces interventions permettent la constitution d'un plan narratif minimal (cadre de la narration, personnages impliqués, événements à narrer), déjà au début du jeu. L'enfant peut alors proposer des "solutions" aux questions soulevées par l'adulte (ceci est le cas pour Y.), ou plus prosaïquement entériner la décision prise par son interlocuteur (cf. D.). L'étayage consiste ici à fournir une trame narrative à l'enfant, ce dernier ayant la possibilité de choisir des éléments à l'intérieur de cette trame, éléments plus locaux (D[3] : A9 à D10, A16-D16 / Y : A3-Y3, A16-Y16).

Par la suite, au sein même des dialogues entre les personnages choisis comme héros de l'histoire narrée, l'adulte propose soit un événement (D : A29-D29 / Y : A42-Y42), soit incite l'enfant à élaborer de tels événements (D : A33-D33 / Y : A19-Y19), dans le but d'ébaucher les phases narratives composées d'événements ou de problématiques à résoudre.

Précisons que les événements proposés par l'adulte, aussi bien à D. qu'à Y., fonctionnent souvent comme modèle pour l'enfant. En effet, ce dernier les reprend fréquemment à un autre moment du jeu. On assiste alors à une sorte de reprise en miroir : Y. fait par exemple jouer à son personnage la même action que celle du personnage représenté par l'adulte (Y : A44 et Y46), et D. reprend un thème déjà exploité par son interlocuteur (D :

[3] Ces notations se réfèrent aux corpus des dialogues de jeu symbolique en annexe. D renvoie à l'annexe 1 et Y à l'annexe 2; les chiffres correspondent à la numérotation des tours de parole; A = adulte.

thème 1 repris en D75). De façon ponctuelle chez Y., et plus souvent chez D., l'adulte verbalise une action effectuée par l'enfant, action pouvant être interprétée comme un événement qui peut trouver sa place au sein d'une trame narrative (problème/résolution : Y28 -A29 / D : D56-A57, D75-A76, etc.). Quant à la résolution, suite à la proposition d'une complication, l'adulte propose cette phase à Y (A37 à A42), alors que dans l'autre dialogue, D. l'ébauche de façon non verbale et l'adulte l'exploite (D115-A116 et A122).

Par ailleurs, avec l'enfant sans trouble du langage, l'adulte impose parfois ce qu'il considère comme le thème principal, dans un souci de cohérence. Ceci l'incite à ne pas développer un nouveau thème donné par l'enfant (Y : A35 à A36). Dans le même sens, l'adulte impose son scénario, préconstruit et encore implicite, d'où un certain "forcing", et le peu de place discursive laissée à l'enfant (Y : A37 à A56). C'est un exemple de codage parallèle selon François. On voit qu'un tel procédé est très coûteux et exige de nombreux tours de parole. Par contre, avec D., l'adulte n'impose pas les éléments d'une superstructure narrative, mais adopte le plus souvent un plan de type script qui lui semble mieux adapté aux interventions de l'enfant. Ainsi les différentes sous-séquences abordées concernent le plus souvent des événements fortement ritualisés et banals (se bagarrer et se réconcilier, avoir chaud et boire, manger, se cacher etc.). De plus, ces sous-séquences se succèdent, sans autre lien que la chronologie des événements.

Au niveau de la *forme discursive* adoptée, l'adulte incite l'enfant à produire un certain type de discours qu'il considère approprié à la consigne de départ (le dialogue entre les personnages impliqué par la consigne où il est question de jeux de rôles), et à varier ces types de discours. Au sein des dialogues, l'adulte propose des séquences explicatives (D : A23 / Y : A8), des séquences descriptives (D : A57 / Y : A12), et des commentaires d'action (D : A8 et 9 / Y : A13). Il encourage Y. à élaborer un dialogue monogéré, c'est-à-dire un passage de dialogue où l'enfant assume les deux rôles en même temps (Y : A75 / A76). Enfin, des dialogues entre personnages du jeu symbolique sont aussi produits par l'adulte (D : A17 / Y : A17).

L'enfant, une fois encore semble profiter de ces interventions en procédant par imitation généralisante, différée. Y. et D. expliquent (D23, Y32), commentent des actions (D135 / Y12), décrivent (D128 / Y15). On note également des dialogues entre personnages (D33 / Y38). En ce qui concerne Y., ces dialogues peuvent être monogérés (Y76 et Y77).

Du point de vue de la *forme des interventions* visant la gestion des thèmes, on peut relever les points suivants. Le plus souvent, l'adulte pose des questions et l'enfant y répond. Les réponses minimales de l'enfant sont impliquées par la nature des questions, celles-ci n'ouvrant pas assez le champ des réponses possibles (D : A50-D50, A54-D54, etc. / Y : A7-Y7, A38-Y38, etc.). L'adulte semble inciter l'enfant à fournir des réponses ne pouvant avoir qu'une fonction d'accusé de réception, si l'on regarde ces interventions de façon locale tout au moins. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, de telles interventions peuvent également avoir pour fonction d'élaborer des modèles ou formats langagiers, ainsi qu'une base commune concernant les éléments du cadre de l'histoire à jouer. Par ailleurs, les interventions de l'adulte, qui sont suivies d'interventions non minimales de l'enfant, ou d'interventions introduisant de nouveaux thèmes, ne sont pratiquement jamais des questions, mais plutôt des commentaires n'exigeant aucune réponse (D : A49-D49 / Y : A59-Y59). Enfin, l'adulte pose parfois des questions auxquelles il répond lui-même (D : A23-A25 / Y : A23-Y23).

En résumé, l'étayage se fait ici soit en proposant des modèles à l'enfant qui peut alors adopter un rôle énonciatif symétrique, soit en lui proposant des formats d'action langagière, formats qu'il complète de façon locale, en adoptant une position complémentaire à celle de l'adulte. Aussi bien l'enfant avec trouble du langage que l'enfant sans troubles participent à la co-construction du dialogue, et initient de nombreux thèmes. Par ailleurs, on peut aussi relever des contre-étayages, l'adulte imposant son discours à l'enfant à qui il laisse une place minimale, tout au plus d'accusé de réception.

Discussion

L'observation des dialogues auxquels D. et Y. participent font apparaître des données intéressantes concernant l'étayage. Certes, nous avons constaté que ce dernier pouvait être considéré comme plus ou moins positif, mais il s'avère surtout qu'un tel jugement doit être porté en tenant compte des buts fixés par l'adulte (fournir des modèles à l'enfant, le faire parler, etc...).

Nous avons pu mettre en évidence différents types d'étayage en regard de la zone proximale de développement de chaque enfant. En effet, l'étayage peut se faire de façon plus ou moins explicite. Il peut consister en verbalisations des actions effectuées par l'enfant, en commentaires laissant la place à l'enfant d'élaborer des interventions non directement reliées à ce qui précède, en modèles fournis à l'interlocuteur, ou encore en formats d'action. Nous avons également noté que l'adulte intervient de façon plus ou moins locale, suivant le type d'interventions de l'enfant. Ainsi avec l'enfant dysphasique, l'adulte propose de nombreuses expansions des propos de l'enfant, plutôt que de lui imposer une structure narrative beaucoup trop éloignée du plan de type script adopté par ce dernier. L'adulte agit probablement ainsi parce qu'il doit préciser assez fréquemment des éléments thématiques proposés par l'enfant de façon trop générale et/ou partielle, afin que le dialogue et même l'activité dans son ensemble se poursuivent.

Par ailleurs, dans une situation de jeu symbolique comme celle que nous avons élaborée, il s'avère que l'adulte assume la planification des éléments de macrostructure (cadre, personnages impliqués, choix d'un événement, etc.) que l'enfant ait des troubles du langage ou non. Un tel étayage est donc indépendant du niveau de langage de ces enfants de 6 ans, mais plutôt dépendant des représentations que se fait l'adulte des capacités de planification propres à cet âge.

Enfin, nous avons pu mettre en évidence de bonnes capacités de gestion des thèmes chez l'enfant dysphasique. Malgré les moyens qui sont les siens au niveau de la structure linguistique (énoncés succincts, verbes à l'infinitif, etc.). D. est capable d'initier des thèmes, et d'ébaucher une phase narrative de résolution de façon non verbale. On observe donc une

différence entre les capacités plus locales de textualisation et les capacités discursives plus générales. Dans ce sens une co-construction dialogale est possible, même avec un enfant dysphasique. Cette dernière remarque n'est pas sans importance, si l'on pense aux études sur les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques, où leur passivité au sein des dialogues est couramment relevée.

En conclusion, nous avons cherché à mettre en évidence dans cet article les stratégies d'élaboration dans des dialogues. Nous avons observé que la structure des dialogues était étroitement liée aux différents types d'étayage proposés. Nos outils d'analyse (analyse discursive et pragmatique) nous ont permis de constituer des indices de conduite d'étayage. Nous avons constaté que l'enfant dysphasique a de bonnes compétences discursives dans cette situation de jeu symbolique. Il en a du reste de meilleures que dans d'autres situations élaborées dans le cadre de notre recherche, situations exigeant une monogestion discursive, et où les référents ne sont pas toujours présents dans la situation matérielle de production (de Weck, 1994). Ceci confirme le principe auquel nous adhérons, à savoir que le langage se construit dans le cadre d'interactions sociales avec des locuteurs plus compétents, et que l'actualisation des capacités langagières varie selon les situations.

Sur le plan clinique, on retiendra l'utilité qu'il y a à proposer des situations de polygestion, où le niveau de la structure linguistique ainsi que celui des capacités discursives peuvent faire l'objet d'une double analyse, et être différenciés. De plus, le jeu symbolique, parce qu'il se fait dans le cadre d'une polygestion, permet d'obtenir des informations sur la zone proximale de développement de l'enfant, et par là même d'élaborer des objectifs thérapeutiques basés sur ses potentialités. Par ailleurs, la variété des types de discours élaborés dans les jeux symboliques présentés nous permet de penser qu'une telle situation favorise l'apprentissage de discours variés (discours en situation, narration, description, explication, etc.) et préfigure ainsi la construction de discours monogérés, oraux ou écrits. Ainsi, les fondements de la narration, par exemple, peuvent être mis en place. Enfin, analyser des conduites d'étayage revient à se poser la question de la pertinence de nos interventions, en tant que logopédistes, lorsque nous dialoguons avec un enfant présentant des troubles du langage. Nous avons vu qu'évaluer les conduites d'étayage suppose l'explicitation des buts fixés.

Bibliographie

ADAM, J.M. (1990) : *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.

ADAM, J.M. (1992) : *Les textes : types et prototypes* , Paris, Nathan.

ADAMS, C., D.V.M. BISHOP (1989) : "Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder, I : Exchange structure, turntaking, repairs, and cohesion", *British Journal of Disorders of Communication, 24*, 211-239.

AIMARD, P. (1981) : *Le langage de l'enfant*, Paris, PUF.

BERNICOT, J. (1992) : *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF.

BRINTON, B., M. FUJIKI, D. LOEB, E. WINKLER (1986) : "Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification", *Journal of Speech and Hearing Research, 29*, 75-81.

BRONCKART, J.P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P. (1993) : "Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions aux discours", Intervention au colloque "Texte et compréhension".

BRUNER, J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

CHEVRIER-MULLER, C., A.M. SIMON, P. DECANTE (1981) : *Epreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

CONTI-RAMSDEN, G., S. FRIEL-PATTI (1984) : "Mother-child dialogues : a comparison of normal and language impaired children", *Journal of Communication Disorders, 17*, 19-35.

DE WECK, G. (1991) : *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

DE WECK, G. (1994) : "Dysphasie et production de discours", exposé au 2e colloque du CPLOL, Anvers, 18-21 septembre (à paraître dans les Actes).

DOLZ, J., A. PASQUIER, J.P. BRONCKART (1993) : "L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 40-55.

ESPERET, E. (1984) : "Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit", in : MOSCATO, M., G. PIERAUT-LE BIONNEC (éds) : *Le langage : construction et actualisation*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, 179-196.

ESPERET, E. (1992) : "La mise en place des conduites langagières : construction des représentations et processus cognitifs chez l'enfant", *Glossa*, 29, 54-61.

FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

FAYOL, M. (1987) : "Vers une psycholinguistique textuelle génétique : l'acquisition du récit", in : PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd) : *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga, 223-238.

FRANÇOIS, F. (1990) : *La communication inégale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.

HUPET, M., Y. CHANTRAINE (1992) : "L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelles", *Glossa*, 29, 44-53.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*, Paris, Colin.

KHOMSY, A. (1987) : *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (O-52)*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

KYSELA, G., G. HOLDGRAFER, C. McCARTHY, T. STEWART (1990) : "Turntaking and pragmatic language skills of developmentally delayed children : a research note", *Journal of Communication Disorders, 23*, 135-149.

LEONARD, L.B. (1987) : "Is specific language impairment a useful construct ?" in : ROSENBERG, S. (éd) : *Disorders of first language development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-39.

McTEAR, M. (1985) : *Children's conversation*, Oxford, Basil Blackwell Publisher.

MOSELEY, M.J. (1990) : "Mother-child interaction with preschool language-delayed children : structuring conversations, *Journal of Communication Disorders, 23*, 187-203.

PIERART, B. (1990) : "Retard de langage et caractéristiques du langage maternel", *TRANEL, 16*, 163-175.

RONDAL, J.A. (1983) : *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, Mardaga.

SINCLAIR, H., E. VENEZIANO (1994) : "La co-construction conversationnelle dans le développement langagier et cognitif du jeune enfant", *Paroles d'Or, 14*, 12-15.

VAN DER STRATEN, A. (199!) : *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de communication*, Paris, Centurion.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1985) : *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

Annexe 1 : dialogue d'un jeu symbolique entre un adulte (A) et un enfant dysphasique (D)

Séquence I :

D1 : (assemble des barrières)
A1 : alors tu t'en sors avec cette barrière ?
D2 : mhm
A2 : tu veux qu'je / tu veux qu'je la / tu veux qu'j'essaie ?
D3 : non
A3 : tu veux faire ? elle est pas facile hein ?
D4 : oui
A4 : oh la la! tu trouves ça facile ?
D5 : ouais
A5 : ah
D6 : oui oui
A6 : comment ?
D7 : oui (7'')
A7 : attends / si tu veux on va faire ensemble / si tu veux l'accrocher / tu veux l'accrocher ? hein ? / il me semble / voilà une barrière deux barrières parce qu'elle est petite alors / trois / on met toutes les barrières ?
D8 : oui
A8 : hein / on fait un grand parc ? (elle accroche les barrières entres elles) ouh tu vois j'arrive pas très bien non plus
D : ...
A9 : j'accroche partout / je ferme hein' voilà / hop attends ça se défait /

Séquence II :

A9 : alors on va jouer avec quoi ? / tu vas prendre quoi / tu veux prendre quels animaux et quels personnages / hein D. on prend quoi pour jouer ?
D9 : ça (il prend le cheval qu'il met dans le parc)
A10 : ouais / le cheval / et pi qu'est-ce qu'on pourrait prendre ?
D10 : (prend un âne qu'il met également dans le parc)
A11 : t'aimes bien les chevaux ?
D11 : âne
A12 : ah c'est un âne / t'as raison / j'crois qu' il y en a encore un / on le met avec eux ?
D12 : oui
A13 : oui
D13 : (il approche une chèvre du parc)

A14 : la biquette
D14 : hein ?
A15 : la biquette / la chèvre / ils sont amis les deux ?
D15 : non
A16 : alors elle vient l'embêter
D16 : oui

Séquence III - thème 1 :

A17. (prend le cheval) arrête de m'embêter toi / arrête / va-t-en
D17 : (tient la chèvre et attaque le cheval)
A18 : ah non laisse-moi tranquille / oh la la non merci la vache
D18 : (a pris la vache qui chasse la chèvre, puis qui tape aussi l'âne)
A19 : ah mais toi aussi t'es méchante avec moi! / ah! / mais laissez-nous tranquille
D19 : encore
A20 : non / (A. tient l'âne et s'adresse aux autres animaux) eh les amis aidez-moi
D20 : (frappe l'âne avec la vache)
A21 : ah va-t-en / ah mais qu'est-ce qui se passe avec la vache ? / t'es fâchée la vache ?
D21 : non
A22 : t'es fachée ?
D22 : oui
A23 : pourquoi t'es fachée ?
D23 : parce que
A24 : (toujours en faisant parler l'âne) parce quoi ? / pourquoi t'es fachée ?
D24 : (en haussant les épaules) sais pas bon / bon
A25 : tu sais pas ? / t'es fachée comme ça ? /ah tu veux venir avec nous ?
D25 : oui
A26 : allez viens / allez viens la vache chez nous c'est super (elle met la vache dans le parc avec les autres animaux, D. rit) ah la biquette elle est pas fâchée
D26 : oui
A27 : elle est fachée aussi ?
D27 : oui
A28 : oh la la mais qu'est-ce qu'ils ont les animaux aujourd'hui ? / ils sont de mauvaise humeur
D28 : ...
A29 : tu veux venir avec nous biquette ?
D29 : oui
A30 : allez viens
D30 : ...

A31 : voilà on est copains
D31 : lui aussi (approche la vache)
A32 : elle aussi ?
D32 : ouais

Thème 2 :

A33 : oh la la / on commence à être serrés dans ce (rires) on a chaud on a chaud!
D33 : boire
A34 : à boire ?
D34 : ouais
A35 : on va chercher à boire
D35 : (prend la vache et l'amène près de l'abreuvoir) glou glou
A36 : moi aussi j'ai soif (a pris une autre vache)
D36 : non arrête
A37 : j'peux pas venir ?
D37 : non (il revient vers le parc avec la vache)
A38 : ah moi aussi j'ai soif (reprend la même vache qu'avant)
D38 : non
A39 : ah si / un petit peu glou glou glou glou (va jusqu'à l'abreuvoir puis revient)
D39 : (amène une chèvre) prend une douche
A40 : elle prend une douche / allez moi aussi j'ai soif glou glou glou (avec l'âne)
D40 : (a pris l'autre âne) moi aussi ai soif glou glou (rires) moi aussi ai soif (autre animal)
A42 : toi aussi t'as soif ?
D42 : oui / e douche
A43 : allez prends une douche / on fait un bain de pieds / ouh c'est bon c'est frais
D43 : (il prend une figurine qu'il fait glisser du toit) il pleut ? /adieu tracteur / moi aussi glou glou (mouton)
A44 : toi aussi glou glou ?

Thème 3 :

D44 : (a pris un coq) eh eh coq coq
A45 : cocorico
D45 : il est où le coq ?
A46 : il est là le coq
D46 : poules
A47 : ah les poules / bah attends on va les chercher
D47 : poules

BEST COPY AVAILABLE

A48 : on va aller chercher les poules (elle fait marcher le coq)
D48 : pou-poules (il appelle)
A49 : pou-poules / oh elles sont p'têtre cachées là ? (dans le garage) bah non
D49 : eh le petit poussin
A50 : c'est un poussin tu crois ?
D50 : oui
A51 : ah oui il est jaune t'as raison (D. fait des bruits d'embrassades entre la poule et son poussin) adieu
D51 : (prend la poule et bat le coq)
A52 : aïe non!
D52 : non pas mon coq
A53 : moi j'vais dire bonjour à la poule / bonjour la poule
D53 : non est pas là
A54 : elle est pas là la poule ?
D54 : non
A55 : oh ah bon
D55 : ...

Thème 4 :

A56 : j' peux venir avec vous ?
D56 : oui oui / allez (D. met tous les animaux dans le parc avec le veau par-dessus eux)
A57 : aïe aïe aïe / c'est un veau qui fait du cirque / hein ? / voilà / il est bien là-haut ?
D57 : oui / le cochon aussi
A58 : le cochon aussi il fait du cirque ?
D58 : oui
A59 : ah / d'l'acrobatie
D59 : ye ye ye la p'tite fille
A60 : la p'tite fille aussi / ah elle est tombée
D60 : ah! (il prend un personnage, le met sur les animaux et le fait tomber)
A61 : tout le monde essaie ffaire du toboggan sur les vaches
D61 : ah ouais / eh eh au revoir ... adieu
A62 : adieu / y'a tout le monde qui vient là (fait parler une petite fille)
D62 : ouais ouais
A63 : c'est chouette

Thème 5 :

D63 : glou glou glou (chèvre)

BEST COPY AVAILABLE

A64 : ah elle a soif aussi ? / il fait chaud aujourd'hui
D64 : ... là
A65 : ah bon qu'est-ce qu' i va faire là-bas ? (D. met des personnages dans le garage)
D65 : manger
A66 : manger ?
D66 : ouais
A67 : ah bah oui / parce que ça va pas hein / faire que boire
D67 : souper
A68 : le souper ? mmh! / bon appétit!
D68 : non! (il rentre les animaux dans le garage) petit cochon / adieu / manger
A69 : voilà ils vont tous manger
D69 : ça aussi (ajoute la femme)
A70 : elle va manger avec les animaux la dame ?
D70 : oui
A71 : oh / elle va pas manger la même chose
D71 : oui
A72 : ah bon / qu'est-ce qu'ils mangent les animaux alors ce soir ?
D72 : oro
A73 : des poireaux ?
D73 : non
A74 : qu'est-ce qu'il y a à souper de bon ? (D. sort les animaux du garage)

Thème 6 :

D74 : ouh. un petit ... adieu
A75 : adieu
D75 (organise un combat entre deux vaches, il crie)
A76 : elles veulent se battre ? / oh (cris) / un accident de voiture / les vaches elles se battent
D76 : ...
A77 : elles jouent ou elles se battent ?
D77 : battent
A78 : elles font la bagarre
D78 : ouais
A79 : oh la la
D79 : cococ
A80 : la vache j'sais pas c'qu'elle a aujourd'hui hein ? / ça y est ça va mieux / oh super (D. a placé les deux vaches qui se battaient côte à côte)
D80 : (il frappe à la porte du garage) toc toc

A81 : entrez
D81 : adieu
A82 : adieu tout le monde / alors qui c'est qui reste ?
D82 : ...
A83 : on met la voiture aussi dedans ?
D83 : ouais / fini
A84 : c'est fini / on a fini ?
D84 : non
A85 : tu veux ranger ?
D85 : non
A86 : alors qu'est-ce qui se passe dans ce garage ? / y'a bien du monde
D86 : ... barrières
A87 : tu mets les barrières
D87 : ouais / pas partir moi
A88 : i va pas partir ? bah tu sais on peut fermer la porte hein
D88 : ah ouais
A89 : les barrières et pi la porte
D89 : ouais / coucou
A90 : faut vraiment pas qu'elles sortent / hein ?
D90 : non
A91 : elles sont enfermées

Thème 7 :
D91 : ouais / .. fantômes ... fantômes
A92 : y'a des fantômes ?
D92 : ouais / dehors
A93 : y'a des fantômes dehors / alors faut bien fermer les portes pour pas qui puissent rentrer
D93 : ouais
A94 : mais les fantômes i sont pas méchants ?
D94 : mais oui
A95 : tu crois qu'ils sont méchants ?
D95 : ouais
A96 : alors il faut bien fermer la porte (bruit de clé dans la serrure)
D96 : (a pris un personnage, placé devant le garage) eh toc toc / fantôme
A97 : oh non
D97 : é toc toc
A98 : non tu vas pas rentrer t'es un fantôme / non non

D98 : ouh :! (imite le fantôme)
A99 : tu rentres pas on a peur (elle tient la porte)
D99 : toc toc pas fantôme
A100 : t'es pas un fantôme ? / t'es sûr hein ? / bon alors tu peux rentrer (bruit d'ouverture de la porte)
D100 : ouh ouh
A101 : ah / t'es un fantôme si tu fais ouh ouh / va-t-en! / va-t-en va-t-en
D101 : ouh ouh
A102 : on ferme la porte (le personnage-fantôme est sorti)
D102 : (D. imite le cri du cochon derrière la porte)
A103 : ah ça c'est un cochon / c'est pas un fantôme / allez tu peux rentrer / les cochons i peuvent rentrer
D103 : voilà (imite le bruit du tracteur)
A104 : y'a encore de la place pour un tracteur ?
D104 : oui
A105 : c'est pas un fantôme un tracteur
D105 : oui
A106 : oh!
D106 : non
A107 : eh / un tracteur-fantôme / euh (rire de D.) alors on ouvre ?
D107 : (il met le tracteur à l'intérieur du garage) ouh ouh
A108 : on fait pas ouh alors / voilà / on ferme y'a plus de place
D108 : oui
A109 : qu'est-ce qu'i font là-dedans tous ?
D109 : ouh ouh (avec la vache)
A110 : non non non / entrez pas entrez pas
D110 : pourquoi ?
A111 : parce que / les gens qui font ouh ouh c'est des fantômes (A. et D. rient)
D111 : pas fantômes
A112 : (A. ouvre la porte) bon alors entrez
D112 : (prend le bonhomme, le fait entrer dans le garage) ouh ouh
A113 : oh c'est des blagues
D113 : dormir ici moi / dormir ici moi (il met la petite fille sur le toit)
A114 : i va dormir ?
D114 : ouais
A115 : mhm
D115 : ouais ici dans le toit / eh madame
A116 : ils vont tous dormir sur le toit

D116 : oui
A117 : oui
D117 : ça enlever moi (les barrières)
A118 : tu veux enlever ?
D118 : ouais
A119 : ici
D119 : ah oui là (les barrières sont dans le garage)

Séquence IV :

Exp : vous allez bientôt finir votre histoire / hein ?
D120 : mh ?
A120 : on va bientôt finir
D121 : mhm
A121 : comment on pourrait finir alors / (D. hausse les épaules) alors t'as une idée ?
D122 : mhm (négatif)

Séquence V :

A122 : on les laisse tous là bien tranquilles ? (D. acquiesce) / ouais bien protégés ?
D123 : mhm
A123 : et pi les autres animaux ?
D124 : quoi ?
A124 : on pourrait les mettre là ? (prend un animal et le dirige vers la maison)
D125 : non ici
A125 : à côté de l'échelle ? derrière l'échelle
D126 : ouais
A126 : toute la basse-cour
D167 : ouais
A127 : les poules et les canards / tiens y' a encore une oie / oh le petit cochon ! on va peut-être le mettre là (dans le garage)
D128 : beau cochon oui
A128 : c'est un beau cochon tu trouves / oui
D129 : oui / ici moi mets barrières
A129 : toi tu mets là les barrières / ouais
D130 : oui barrières ici (il les range)
A130 : mhm / pi ceux là / attends je crois qu'il reste quelque chose derrière toi
D131 : ouais poule / voilà
A131 : voilà / on a tout rangé ?
D132 : non ça ici

A132 : ils vont dormir ? (D. met les animaux dans le grenier)
D133 : ouais
A133 : d'accord / alors y' a le papa la petite fille
D134 : non non côté papa moi
A134 : le petit garçon il va à côté du papa ?
D135 : oui / maman ici
A135 : pi la petite fille à côté du petit garçon ? / pi la maman elle est où ?
D136 : bon / là / ici la maman
A136 : ça c'est la maman ? ah bon la petite d'accord / voilà bah on a fini
D137 : mhm

Annexe 2 : dialogue d'un jeu symbolique entre un adulte (A) et un enfant sans trouble du langage (Y)

Séquence I :

A1 : alors qu'est-ce qu'on va>
Y1 : on prépare déjà le parc
A2 : d'accord / on prend les barrières / on l'met euh : près d'la maison ?
Y2 : ouais ici
A3 : devant la maison ?
Y3 : ouais
A4 : oh bah dis donc les gens i vont sortir pouf ils sont dans le parc des animaux
Y4 : mais ça c'est c'est
A5 : ah c'est pas :
Y5 : ouais ça c'est ça c'est la porte de la maison
A6 : ouais :
Y6 : alors là et ça dedans y'a les animaux
A7 : ça c'est l'écurie ?
Y7 : ouais
A8 : ah bah co> ah c'est bien ça comme idée / comme ça i peuvent rentrer quand i fait froid / et pis i peuvent aller dehors manger de l'herbe
Y8 : ouais
A9 : quand i z'en ont envie c'est ça ?
Y9 : ouais
A10 : alors on les installe ?
Y10 : moi j'aime bien ce ch'val
A11 : t'aimes bien ce ch'val

Y11 : ouais
A12 : bon / surtout celui-là il est rigolo avec sa crinière en brosse /3''/ ça c'est un pt'it âne
Y12 : ..toit (met un animal sur le toit)
A13 : (rire) attends on peut même agrandir un pt'it peu là /7''/ alors / hop on prend celui-là'
Y13 : encore un coq / ça c'est une poule ou un coq ?
A14 : bah c'est un coq / y'a deux coqs d'ailleurs c'est étonnant /2''/ et pis les poules y'en a ?
Y14 : non
A15 : ah bah y'a même pas de poules / ah ça c'est un canard ça / ouais
Y15 : au fond y'a un bonhomme
A16 : qui c'est qu' tu veux prendre ? / on les sort peut-être
Y16 : ouais / moi j'prends c'bonhomme-là
Y17 : bon bah moi j'prends une dame /3''/

Séquence II - thème 1 :

A17 : bon bah moi j'prends une dame /3'/ bonjour (la dame se dirige vers le bonhomme)
Y17 : salut
A18 : ça va ?
Y18 : ouais
A19 : qu'est-ce que tu fais là ?

Thème 2 :

Y19 : rien / j'vais m' promener à ch'val
A20 : tu vas aller> tu t'promènes à ch'val ?
Y20 : ouais
A21 : ah bon / j'peux venir avec toi ?
Y21 : mh : ouais
A22 : t'as pas très envie ?
Y22 : bah oui
A23 : bon / j'peux prendre lequel ?
Y23 : j'sais pas
A24 : celui qu' j' veux ?
Y24 : ouais
A25 : y'en a pas qui sont un peu nerveux ?
Y25 : celui-là il est pas

A26 : moi j'voudrais moi j' voudrais un calme hein parce que j'sais pas encore très très bien monter
Y26 : c'est celui-là là
A27 : mhm / alors tu m'invites ? / (les deux personnages sont en selle) oh on met pas d'selle ? /3/ on monte comme ça sans selle ?
Y27 : ouais
A28 : bon / ah ouais on va s'taper les fesses! / allez hop là (promenade)

Thème 3 :

Y28 : (prend l'âne hors du parc) hi-han hi-han
A29 : y'a l'âne qui s'est sauvé!
Y29 : oui
A30 : y'a l'âne qui s'est sauvé! / tu l' rattrappes ?
Y30 : ouais
A31 : c'est bon ?
Y31 : ouais
A32 : ah là là comme des cow-boys nous hein ? ah là là dis donc l'âne ça va ?
Y32 : la barrière elle était tombée c'est pour ça
A33 : mhm / oh là là c'est l'âne qui tombe / pourquoi elles tombent / elles sont vieilles ces barrières ah celle-là aussi /5/

Thème 2 :

A3 : on r' part ?
Y33 : ouais
A34 : (bruit de cheval au galop)
Y34 : moi j'vais m' peigner parce que ...
A35 : quoi ?
Y35 : j'suis pas coiffé voilà
A36 : t'es pas coiffé ? oh bah c'est pas grave / c'est normal parce que quand on galope vite comme ça y'a du vent alors on est tout ébouriffé / moi aussi tu vois mes cheveux / ah c'est vraiment chouette
Y36 : ah non! (tombe de son cheval)
A37 : eh qu'est-ce qui t'arrive ?
Y37 : eh!
A38 : ça va ? tu t'es pas fait mal ?
Y38 : non ça va
A39 : non mais t'es sûr hein ?
Y39 : ouais

A40 : ah mais c'est l' ch'val qui s'est sauvé / bah voilà il avait soif / tu l'as attrappé ? tu l'as rattrappé
Y40 : mh
A41 : t'es sûr qu' ça va hein ?
Y41 : ouais ouais
A42 : tu veux pas aller chez un docteur ?
Y42 : non
A43 : bon / alors moi j'vais faire boire aussi mon ch'val / moi aussi j'ai soif tu vois / on r'part ?
Y43 : ouais
A44 : (bruit de hennissement, fait boiter son cheval) oh tu sais j'crois qu' mon ch'val boîte /3'/ i marche un peu : qu'est-c' qu'on peut faire'
Y44 : (bruit de hennissement puis de galop de son cheval)
A45 : eh / attends-moi j'peux plus galoper là
Y45 : (continue de galoper puis le cavalier tombe) ah! ah! (tombe de son cheval)
A46 : ça va toi ? qu'est-ce qui se passe ?
Y46 : eh : mon ch'val il est pas très bien il est tombé
A47 : bah moi aussi mon ch'val il boîte / i z'ont pt'être j'sais pas pris des cailloux dans les sabots / on va r'garder ?
Y47 : bah le mien il est tombé
A48 : le tien il est carrément tombé ?
Y48 : ouais
A49 : oh là là / on va p't'être les ramener hein ?
Y49 : mh

Thème 4 :

A50 : on appelle un vétérinaire ?
Y50 : ouais
A51 : ouais parc'qu'alors le mien / bon ben on rentre ?
Y51 : ouais / moi j'vais faire une p'tite sieste
A52 : eh mais tu t'occupes pas des ch'vaux on peut pas les laisser comme ça!
Y42 : ah faut les mettre dans le parc voilà
A53 : mais on appelle pas un docteur
Y53 : mais si
A54 : on les laisse se reposer on appelle pas de docteur
Y54 : ouais
A55 : oh j'espère qu'ça ira d'main alors / c'est un peu dur
Y55 : le tien tu peux l'appeler mais

A56 : ouais moi j'vais l'appeler moi / parce que vraiment hein il a pas l'air en forme / (fait semblant de téléphoner dans le garage) allo oui bonjour euh ici la ferme euh du : du : du du du pré non (rire) du j'sais pas quoi écoutez on a un ch'val là qui va pas très bien / vous pourriez venir s'il vous plait ? oui le plus rapidement possible ce serait vraiment gentil / d'accord au revoir à tout à l'heure on vous attend euh : qu'est-ce qu'j'peux faire en attendant / lui donner à boire bon d'accord c'est tout ? bon d'accord venez vite hein / (s'adressant à Y.) c'est bon j'l'ai appelé il va arriver / faut que j'lui donne à boire

Y56 : ah tu m'as réveillé j'étais en train de dormir

A57 : bah j'suis désolée mais écoute euh : moi ça m' fait du souci c'pauvre cheval /24'/ (le "vétérinaire" arrive) ah bonjour monsieur on est content d'vous voir

Y57 : oui

A58 : regardez c'est ce ch'val beige là

Y58 : oui

A59 : écoutez je sais pas il boite euh : i il a chaud

Y59 : ah vous avez pas remarqué que que il il a un bandeau ici il s'est fait mal l'autre jour

A60 : ah :

Y60 : j'suis venu l'autr'jour

A61 : ah vous l'connaissez déjà ce ch'val

Y61 : oui

A62 : non j'suis venu voir mon ami pis il m'a dit que j'pouvais l'prendre / on a fait une bonne balade c'est vrai qu'on a beaucoup galopé c'était p't'être pas c'qui fallait ?

Y62 : mhm

A63 : euh : vous pensez qu'il faudra l'opérer ou : / ou ça va on peut le soigner comme ça

Y63 : faut opérer la jambe

A64 : faut opérer la jambe

Y64 : oui

A65 : ah c'est embêtant hein /4'/

Y65 : bon / mon camion il est ici

A66 : ouais 'tendez bah : on peut prendre euh si vous voulez voulez vous pouvez prendre notre remorque là pour le transporter / vous voulez ?

Y66 : non j'ai l'camion ici

A67 : ça va ?

Y67 : ouais

A68 : bon /6'/ vous l'opérez là maintenant ?

Y68 : ouais
A69 : oh là là il aime pas les piqûres hein j'crois
Y69 : (hennissement) tenez on peut le laisser euh deux semaines en paix
A70 : d'accord
Y70 : pas dans le parc
A71 : p't'être qu'à l'intérieur il sera mieux un petit peu à l'écart
Y71 : ouais
A72 : allez j'vais l'caresser un peu / j'vais lui donner j'vais lui donner un sucre>
Y72 : et pis lui il a quoi l'autre là
A73 : quel autre ? celui-là ?
Y73 : ouais le brun
A74 : bah j'sais pas eh (s'adressant au premier bonhomme qui est allé dormir) il a quoi ton ch'val / eh mais réveille-toi !
Y74 : oh
A75 : occupe toi un peu de ton ch'val il a quoi / dis lui si jamais>
Y75 : mais j'sais pas
A76 : le vétérinaire est là
Y76 : (l'ami) ah bonjour
(le vétérinaire) qu'est-ce qu'il a votre cheval ?
(l'ami) bah j'sais pas il a beaucoup galopé>
A77 : il était sûrement fatigué
Y77 : (poursuivant) et pis il il est tombé
(le vétérinaire) bon alors
A78 : oui c'est vrai il est tombé hein y avait y avait d'la boue pis il a glissé /
Y78 : (le vétérinaire) oui
A79 : j'espère qu'il a pas une patte cassée hein
Y79 : (le vétérinaire) non non>
A80 : parce qu'un plâtre euh
Y80 : (le vétérinaire) faut faut
A81 : ce s'rait embêtant
Y81 : faut lui faire une piqûre
A82 : faut lui faire une piqûre oh là là bah j'vais l'caresser (s'adressant au cheval couché) là : doucement bouge pas
Y82 : voilà
A83 : oh mon beau ch'val
Y83 : (le vétérinaire) le bandeau voilà
A84 : c'est bon ?
Y84 : (le vétérinaire) ouais

A85 : alors déjà i peut marcher alors c'est qu' ça va hein
Y85 : (l'ami) i peut pas sauter !
A86 : i peut pas sauter ? on va lui ouvrir / tiens allez passe bon ch'val / mais vous croyez qu'ça serait mieux qu'il aille se reposer aussi plutôt à l'intérieur ? pis si jamais les autres animaux l'embêtent il pourra pas se défendre
Y86 : (le vétérinaire) ouais c'est vrai
A87 : voilà bon / ah quelle journée (soupir)

Thème 5 :

A87 : pis les autres animaux ça va ?
Y87 : mhm
A88 : eh la vache réveille-toi hop /3'/ ouais ça va
Y88 : (l'ami) ben moi j'ai envie de dormir
A89 : tu vas dormir ?
Y89 : ouais
(l'expérimentatrice annonce la fin du jeu proche)
A90 : bon ben moi j'fais quoi j'ai pas envie de dormir! / t'es mal>
Y90 : cocorico (?)!
A91 : t'es malade aussi toi ?
Y9 : non / cocorico
A92 : tu vois y a le coq qui chante allez réveille-toi
Y92 : oh non
A93 : occupe-toi j'sais pas moi de ta maison /4'/ tu sais pas quoi faire ?
Y93 : oui bon
A94 : bon

Thème 6 :

Y94 : moi j'vais au lit
A95 : tu vas au lit bon ben voilà alors moi j'vais rentrer chez moi / merci pour cette eh bonne journée
Y95 : adieu
A96 : j'te laisse ?
Y96 : adieu
A97 : eh tu viens me dire au revoir quand même
Y97 : ah oui
A98 : salut
Y98 : adieu (Y prend la voiture et part)
A99 : j'suis ta voisine hein j'habite pas très loin / voilà

Y99 : voilà
A100 : voilà

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 157-167

Groupes de logopédie - psychomotricité : quelques réflexions à propos des indications

Christine Mahieu, Katharina Turnill et Sylvie Moine
CEP, Estavayer-le-Lac

Résumé

Dans le cadre d'un service pluridisciplinaire, des interventions en groupes animées par des logopédistes et psychomotriciennes se sont petit à petit mises en place au fil du temps.

En repartant des débuts de cette pratique, nous nous sommes interrogées sur la nature des indications ayant mené les thérapeutes à proposer une intervention en groupe et sur la manière dont ces groupes se sont construits et modifiés.

Les indications que nous nous proposons d'explorer sont de nature très diverse et elles dépendent à la fois de la situation (scolaire, familiale, sociale) de l'enfant, des symptômes, de la demande, des contraintes matérielles et des intervenant-e-s.

Nous présenterons ici une pratique qui s'est construite peu à peu et qui continue d'évoluer. Le but de cet exposé est de discuter et d'échanger afin de poursuivre et élargir notre réflexion à propos des groupes pluridisciplinaires.

Nous décrirons d'abord brièvement le contexte dans lequel nous travaillons, puis nous aborderons la question des groupes sous un angle d'abord "historique". Nous développerons l'aspect des indications tout en décrivant et illustrant ponctuellement le contenu de l'un ou l'autre groupe.

Le Centre Educatif et Pédagogique d'Estavayer-le-Lac est une fondation à

but social et pédagogique qui est organisée en trois pôles d'activités, distincts et complémentaires, représentés par trois secteurs.

- L'école se compose de neuf classes de développement, de langage et d'enseignement spécialisé. Elle accueille essentiellement des élèves de la Broye fribourgeoise et du district du Lac français fribourgeois.

- L'internat est mixte et de type familial. Il accueille des enfants présentant des troubles divers du développement, du comportement et/ou des problèmes sociaux qui nécessitent une prise en charge globale durant la semaine.

- Les services auxiliaires offrent les prestations de psychologues, psychomotriciennes et logopédistes aux élèves de l'arrondissement scolaire et aux élèves du CEP.

Notre pratique s'insère donc dans un contexte de collaboration pluridisciplinaire. En plus des traitements logopédiques et psychomoteurs individuels classiques, nous en sommes venu-e-s à explorer des interventions différentes avec les élèves du CEP et, le cas échéant, avec les clients ambulatoires. Il s'agit d'interventions en classe, de groupes de logopédie, de co-animations avec des psychologues et, surtout, de groupes de logopédie - psychomotricité. Nous nous limiterons dans cet exposé à parler de ce dernier type de groupes.

Pour pouvoir aborder et discuter des indications proprement dites, il nous semble nécessaire de présenter également en cours d'exposé notre manière de travailler en groupe. En effet, les indications ne dépendent pas seulement du diagnostic posé en cours de bilan, mais elles sont également largement tributaires de la manière dont les intervenant-e-s conçoivent la démarche thérapeutique et en particulier le traitement en groupe.

Avant 1988/89, l'équipe avait déjà expérimenté quelques co-animations interdisciplinaires avec un ou deux enfants. Pour notre part, nous avons commencé en 1988 à prendre les enfants en groupes de deux, essentiellement parce qu'ils ne semblaient plus profiter des prises en charge individuelles. Par ailleurs, certains bénéficiaient de deux thérapies, logopédique et psychomotrice. En considérant l'ensemble des situations où nous avons proposé le groupe à cette époque, nous avons pu dégager un

certain nombre de points communs :

- ces enfants étaient âgés de 11-12 ans et avaient déjà eu plusieurs années de traitement logopédique et/ou psychomoteur;
- ils n'étaient plus motivés à poursuivre un traitement en individuel, alors que leur langage n'était pas toujours compréhensible et que des troubles psychomoteurs persistaient;
- il s'agissait d'enfants souvent inhibés et manquant de confiance en leurs capacités communicatives, ayant de la peine à exprimer une opinion, à argumenter une envie ou une décision, en tout cas face à l'adulte.

Le fait de prendre conscience qu'ils n'étaient plus seuls à rencontrer les mêmes difficultés était aussi une forme de moteur pour eux-mêmes, et ce, principalement pour ceux souffrant d'inhibition.

Petit à petit, certains se rendaient compte que, malgré leurs problèmes, ils possédaient aussi des forces. Ils pouvaient à la fois nous les montrer et en faire bénéficier les autres enfants. Prenons comme exemple la construction d'une cabane par deux enfants : l'un est très lent, mais il possède un bon sens de la construction tandis que l'autre est très rapide mais visualise mal l'espace et assure peu la solidité de l'édifice. Ces deux enfants se sont donné, au cours des séances, différents trucs pour améliorer leurs résultats respectifs. Se donner des trucs, proposer le matériel le plus adéquat, expliquer la démarche, tels sont alors les contenus de l'interaction verbale et non-verbale entre les enfants. Ce qui n'est pas compréhensible n'est plus seulement hors code ou hors norme, mais c'est surtout un obstacle à la réussite, à la réalisation de ce qui est désiré.

Par ailleurs, nous nous sommes rendu compte du poids que pouvaient avoir les réflexions des enfants sur les comportements de leurs pairs. Ces commentaires ont souvent été plus efficaces que ceux qu'ils avaient pu entendre de notre part en séances individuelles, et cela est spécialement flagrant avec les enfants hyperactifs.

Ces enfants avaient fait peu de progrès sur le plan de l'articulation et de la parole et avaient parfois développé des stratégies pour échapper au jugement de l'adulte. Par exemple, ils préféraient marmonner plutôt que de laisser entendre ce qu'ils savaient être des erreurs en parlant de manière

plus audible, ce qui aurait été plus adéquat du point de vue communicatif.

Les premiers groupes de logopédie-psychomotricité ne sont donc pas vraiment nés de la conviction que le groupe était un moyen thérapeutique spécialement efficace, mais plutôt du désir d'essayer "autre chose" avec des enfants ayant un lourd passé de prises en charges cumulées et des troubles persistants à l'âge de 11-12 ans.

Les buts du traitement pour ces enfants étaient assez similaires : aborder les problèmes d'inhibition et de communication entre pairs, s'affirmer, parler plus fort et plus clairement, montrer ses affects, structurer des récits avec des supports concrets... Une situation avec un ou plusieurs pairs nous paraissait plus "naturelle" et idéale pour que les enfants ressentent le besoin de mettre en oeuvre une communication verbale efficace entre eux. Une telle situation nous semblait également pouvoir susciter en eux la motivation de réussir et mener à terme une activité commune. Dans ce sens, on avait là aussi l'occasion d'aborder des aspects psychomoteurs importants comme la structuration. En effet, du point de vue psychomoteur, nous avions pratiquement toujours affaire à des enfants structurant très difficilement l'espace et le temps et présentant des signes plus ou moins forts d'inhibition ou d'hyperagitation.

Une activité comme la cuisine s'avérait par exemple beaucoup plus riche en groupe qu'en individuel où l'adulte sait trop bien ce qu'il faut faire et comment le faire. Dans un groupe, les enfants organisent ensemble la tâche et sa réalisation concrète. Les feed-backs et les demandes d'éclaircissements mutuels sont nécessaires et constructifs pour mener l'activité à terme.

Ce n'est qu'à partir de ces premières expériences de groupes en co-animation logopédiste-psychomotricienne où nous avons pu observer de réels changements au niveau des symptômes des enfants que nous avons commencé à considérer l'indication de groupe comme une forme spécifique de traitement qu'on pouvait même proposer d'emblée à certains enfants. Ce changement d'optique de notre part s'est amorcé également en échangeant avec d'autres professionnel-le-s pratiquant des traitements en groupes à ce moment-là, avec nos collègues psychologues et en lisant des articles (Cornaz et al., 1990; Gabus et Parel, 1990; Rosenbaum, 1992; Jéquier-

Thiébaud et Rosenbaum, 1993; ASTP, 1994). Il faut dire que l'idée de traitements en groupes devenait de plus en plus répandue dans la littérature logopédique (et même très à la mode). Nous avons été sensibles en particulier à des notions de systémique (Grandchamp, 1989) et de psychologie sociale (Perret-Clermont, 1987; Perret-Clermont et Nicolet, 1988).

En principe, les traitements en groupes sont supervisés par les psychologues de référence des enfants concernés. Cette manière de travailler permet une réflexion sur le fonctionnement du groupe, sur les relations "verticales" (enfants - adultes) et "horizontales" (enfants - enfants et adulte - adulte). Nous utilisons fréquemment la vidéo comme outil d'observation, en plus des notes habituelles de séances afin d'affiner nos interventions.

Au fil du temps les groupes ont évolué, leur composition s'est modifiée, les activités se sont diversifiées et les intervenantes ont précisé leurs critères pour les indications, les modalités de fonctionnement.

Actuellement, on ne peut plus parler de "groupes de lassitude" après des années de traitement individuel. Les enfants sont de plus en plus jeunes et l'indication pour un travail en groupe se fait de plus en plus souvent d'emblée et, si c'est souhaitable, en parallèle avec un traitement en individuel. L'idée du groupe est souvent d'éviter le cumul ou la succession de deux traitements auprès d'enfants souffrant de troubles multiples dans les sphères du langage et de la psychomotricité.

A la fin du bilan logopédique et/ou psychomoteur, la question de l'indication se pose actuellement à trois niveaux avant de proposer quoi que ce soit aux parents et aux enseignant-e-s.

- Faut-il proposer une intervention en groupe et/ou en individuel ?
- Quel type de groupe serait approprié (c'est-à-dire avec quel type d'enfants et en co-animation avec quel-le collègue) ?
- Cela est-il réalisable ? Peut-on intégrer cet enfant dans un groupe existant, est-il possible de créer un nouveau groupe ? Et, le cas échéant, quelle alternative peut-on proposer à une intervention idéale en groupe mais non-réalisable immédiatement ?

Cette manière de procéder nous oblige, en quelque sorte, à imaginer par la force des choses des itinéraires thérapeutiques différents, plusieurs chemins de résolution d'une situation. C'est parfois inconfortable, mais cette situation nous paraît très riche à plusieurs égards. Cette incertitude nous donne une position particulière face aux parents et aux enseignant-e-s. En effet, nous arrivons avec plusieurs propositions et celles-ci devront être discutées. Nous montrons ainsi que nous devons composer avec les contraintes matérielles, que, comme dans la vie quotidienne, nous devons naviguer à vue entre l'idéal et la réalité. La prise en charge doit être négociée en fonction du fait qu'ils acceptent ou non la co-intervention d'un ou une professionnelle autre que la personne ayant été sollicitée lors du signalement.

Le point commun entre les enfants participant à un même groupe, c'est l'âge. A part ça, on pourrait parler de "groupes de la différence". Les enfants présentent des symptômes différents, ils ont des statuts différents (suivis en traitement individuel ou non, indication logopédique, psychomotrice ou mixte, nationalités différentes, classes et/ou scolarisation différentes...), ils intègrent et quittent le groupe à des moments différents. Les intervenant-e-s aussi sont différent-e-s de par leur histoire, leur personnalité, leur formation et leur regard professionnel.

La gestion des différences dans tous les sens du terme nous semble être un levier thérapeutique très puissant et utilisable de manière fructueuse dans les groupes, donnant ainsi une large place à la négociation. La négociation entre enfants est le véritable enjeu du travail en groupe.

Au début de la prise en charge en groupe, les adultes établissent avec chaque enfant un contrat-type. Dans ce contrat sont explicitées les raisons du (ou des) traitement(s) ainsi que les objectifs que l'enfant désire se fixer pour une période donnée (souvent un trimestre). Les intervenant-e-s aident les enfants à limiter leurs objectifs à des éléments très concrets, pratiques et réalistes. Le projet thérapeutique s'élabore donc en collaboration avec l'enfant, sur la base d'entretiens préalables entre les thérapeutes. A la fin de chaque trimestre, nous rediscutons ensemble des objectifs fixés et de leur degré de réalisation.

En ce qui concerne les séances elles-mêmes, notons que la gestion des

activités appartient davantage au groupe, même si les adultes restent à disposition pour guider, épauler ou suggérer si cela s'avère nécessaire. Les activités qui se déroulent lors des séances de groupe, par exemple la création d'une histoire, d'une danse, l'animation de mini-joutes sportives, etc..., sont en quelque sorte des prétextes, même si elles répondent aux besoins des enfants et constituent un travail en rapport avec les objectifs de traitement que chaque enfant se fixe personnellement avec nous. Ces activités sont d'ailleurs elles-mêmes le fruit de discussions préalables entre les pairs.

Pour prendre l'exemple de négociation portant sur le contenu d'une séance ou sur un projet à plus long terme, la discussion entre enfants doit tenir compte de différentes composantes :

- leurs objectifs qui peuvent être aussi divers et variés que, par exemple : apprendre à bien dire des mots difficiles et les écrire, apprendre à rester tranquille quand on parle, apprendre à se "bouger les fesses";
- leurs désirs, envies, préférences, réticences;
- la possibilité matérielle de réaliser l'activité.

A propos d'une activité "danse" dans un groupe de cinq filles entre dix et douze ans, les discussions à propos de la chorégraphie devaient à tous les instants aborder les points suivants :

- les notions spatiales, ne serait-ce que pour tenir compte du champ de la caméra;
- la question de la difficulté des pas en fonction du "talent" de chacune;
- les désirs et les idées de chacune.

De plus, la place de chacune, selon son physique et son tempérament, devait également être verbalisée. C'est l'incertitude quant au résultat, soit la chorégraphie finale, par rapport aux idées de départ qui est le champ principal des échanges.

Avec le temps, le rôle des adultes dans le groupe est devenu essentiellement un rôle de garantes du cadre, une fois qu'un accord avec les enfants a été obtenu à ce propos et à propos des règles minimales à respecter pour que le groupe survive. En général, notre intervention est peu

directive. La gestion du projet appartient aux enfants. Il s'agit souvent d'une idée-phare (danse, construction d'un jeu, enquête sur les pays...) négociée et en négociation à chaque moment.

Les adultes restent en retrait des négociations, explications et verbalisations entre enfants. Elles interviennent de manière directe ou en méta-communicant entre elles si la situation devient trop angoissante et perturbante pour les enfants. On ne peut cependant pas parler de ligne de conduite unique. Cela dépend évidemment de la disponibilité, de la fatigue et peut-être aussi de l'énervement des thérapeutes.

Le groupe est un espace privilégié et complémentaire aux autres univers scolaires de l'enfant. En classe, les enfants n'ont pas tellement l'occasion de vivre des désaccords ou des conflits par rapport au contenu. Par contre, les enfants le vivent à la récréation, mais souvent de manière brutale et peu élaborée verbalement. Une particularité des groupes, c'est qu'il est impossible pour les participants de fuir, d'éviter la résolution du conflit. Il arrive donc qu'une partie de la séance soit consacrée à gérer des conflits de la récréation. Au début, nous nous sentions menacées et envahies par ces discussions et nous nous efforcions d'y mettre fin. Maintenant, il nous semble que c'est aussi une occasion d'ancrer l'activité de groupe dans le réel et la vie quotidienne des enfants et de généraliser les acquisitions, c'est-à-dire des stratégies efficaces et socialisées de résolution. En ce sens, c'est apprendre à sortir du "tout ou rien", à négocier et à voir ce qui est différent en soi et chez l'autre et à le qualifier positivement.

Nous remarquons également que le groupe a tendance à se prolonger en dehors des séances, par exemple lorsque les enfants ont réussi à se mettre d'accord entre deux séances en vue de gagner du temps.

Pour en revenir aux indications elles-mêmes, nous pouvons dire qu'elles dépassent largement les symptômes langagiers et psychomoteurs. Comme on l'a vu, elles dépendent aussi de l'attitude de l'enfant. Mais on peut ajouter aussi que la demande des parents et de l'enseignant-e joue un rôle important.

Pour certains parents, un groupe est moins menaçant qu'un traitement individuel. De plus, un groupe pluridisciplinaire peut permettre d'avoir un

regard différent, logopédique ou psychomoteur sur l'enfant sans organiser forcément un bilan complémentaire. Celui-ci peut être fait ultérieurement s'il s'avère nécessaire. Cette manière de procéder est utile surtout lorsqu'un enfant présente des troubles discrets et pas forcément très inquiétants. Donc, un enfant qui participe au groupe uniquement pour des difficultés langagières profitera comme les autres du point de vue et des interventions de la psychomotricienne.

Il arrive que l'enseignant-e exprime un souhait par rapport au type de prise en charge souhaitée. Comme les décisions sont prises en équipe pour les enfants scolarisés au CEP, ces avis peuvent être précieux pour la composition des groupes, car il arrive que plusieurs enfants de la même classe participent au même groupe.

D'autre part, l'indication de traitement en groupe dépend aussi de la personne qui la pose. Un-e logopédiste qui n'a aucune envie de travailler en groupe ne préconisera certainement pas cette mesure. Et les critères qui motivent maintenant ce genre de décision existaient déjà alors qu'on ne travaillait qu'en individuel. Donc, si on caricature un peu, un enfant examiné par un-e praticien-ne intéressé-e par une expérience de groupe a plus de chances d'y participer qu'un autre. Et ce, surtout si la population concernée par le centre est relativement peu nombreuse et s'il manque d'enfants dans les groupes prévus. Il y a aussi d'autres situations où l'on préconiserait un groupe et où il faut finalement renoncer, faute de trouver d'autres enfants pouvant compléter idéalement ce groupe. C'est une certaine réalité dont il faut être conscient et tenir compte.

L'envie de travailler en groupe dépend de beaucoup de choses : l'intérêt personnel, suite à des lectures ou des formations, le désir de sortir d'une impression de routine, les affinités et sympathies avec des collègues, l'envie d'apprendre d'autres manières d'aborder les traitements et les situations en collaborant de manière plus étroite...

Tous ces aspects ont leur importance et doivent être gérés en tenant compte de l'insécurité qui peut être générée par les inconnues d'un travail nouveau avec quelqu'un d'autre qui est différent de par sa personne, son histoire, sa formation et sa profession. Le but n'est pas dans, les groupes, de gommer ces différences, mais bien de les exploiter, de les vivre et de les verbaliser.

Nous avons évoqué ici quelques aspects d'une pratique qui s'est construite au fil du temps et des intérêts des membres de l'équipe. Nous avons souvent l'impression de bricoler des solutions au coup par coup et de nous raccrocher ensuite à des bribes de théories. Notre but est de continuer à prendre du recul par rapport à notre manière actuelle de proposer et de mener des traitements de groupes pluridisciplinaires, de poursuivre et d'approfondir notre réflexion, tant d'un point de vue théorique que pratique.

Bibliographie

ASTP (1994) : *La psychomotricité , reflets des pratiques actuelles*, Genève, Editions Médecine et Hygiène.

CORNAZ, F. et al. (1990) : "De l'envie de dire à la nécessité de parler", *TRANEL 16*, 187-195, Neuchâtel, Université.

GABUS, D., M. PAREL (1990) : "Langage et interaction en situation de co-animation de groupes d'orthophonie", *TRANEL 16*, 197-203, Neuchâtel, Université.

GRANDCHAMP, G. (1989) : "Pensée systémique et logopédie", *Paroles d'Or 5*, 23-28.

JEQUIER-THIEBAUD, V., F. ROSENBAUM (1993) : "Logothérapie de groupe et utilisation du génogramme dans un groupe d'enfants migrants : éléments de réflexion à propos d'une pratique", *TRANEL 19*, 209-220, Neuchâtel, Université.

PERRET-CLERMONT, A.N. (éd) (1987) : *Psychopédagogie interculturelle*, Fribourg, DelVal.

PERRET-CLERMONT, A.N., M. NICOLET (éd) (1988) : *Interagir et connaître*, Fribourg, DelVal.

ROSENBAUM, F. (199 2) : "L'espace thérapeutique logopédique", *Paroles d'Or 11*, 21-23.

T R A N E L (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 169-179

Les interactions thérapeutiques à travers le jeu symbolique dans un groupe d'enfants pré-scolaires

Marie-Claire Cavin [1]
Logopédiste indépendante
Lausanne

Résumé

Agent unificateur et constructeur de la personne, le jeu symbolique est l'une des options thérapeutiques possibles permettant à l'enfant d'accéder au langage dans sa fonction représentative. Ce qui est essentiel, c'est que l'enfant soit reconnu au sein d'une relation privilégiée, dans un lieu déterminé où le thérapeute est partenaire symbolique. Alors seulement le jeu aura un sens. Par cette présentation, j'expose de manière succincte la naissance du symbole et la constitution du jeu symbolique à travers les objets transitionnels; j'explore ensuite comment, dans un groupe, les co-thérapeutes sont des adultes-miroir qui accompagnent et partagent avec les enfants l'émotion de ce qui est créé, découvert. J'observe le groupe et ses divers paramètres en tant que lieu de socialisation, d'échanges et d'expérimentation. J'analyse enfin le jeu symbolique au travers des interactions thérapeutiques par la description d'un jeu de "faire-semblant" mettant en présence enfants et adultes.

PARTIE THEORIQUE

Introduction : La thérapie

L'utilisation du jeu symbolique est une option thérapeutique parmi d'autres possibles. C'est la reconnaissance de l'enfant par le thérapeute qui donne un *sens* au jeu et lui permet d'accéder à cette forme élaborée de la

[1] Avec la collaboration de Marie-Hélène Cuche, étudiante en orthophonie, pour la partie pratique.

communication qu'est le langage dans sa fonction cognitive, dont les éléments principaux sont la récognition, l'évocation et la représentation.

Le thérapeute est un adulte témoin, modèle, qui exprime les impératifs du code et recrée le désir de la parole. Cette parole qui rassure, qui évoque des images, qui permet à l'enfant de se reconnaître et d'être reconnu. Je considère le thérapeute du langage comme un médiateur entre le silence de l'enfant et la parole offerte : cet échange se joue dans un espace de transformation, lieu de passage entre la difficulté de communiquer et l'émergence du désir d'être relié.

Le thérapeute est porteur des mots qui identifient, qualifient, différencient, relient, animent, agissent le monde, il est le garant de la stabilité des lois du langage. Il doit pouvoir établir une relation *fiable* et offrir un *regard* créateur pour restituer l'enfant dans une relation d'amour possible.

Selon Dolto (1987), il n'y a pas d'âge pour le développement. Ce qu'il faut, c'est ne pas demander à l'enfant d'avoir un comportement avant d'avoir eu ce qui correspond au début de son intérêt (exemple : jouer aux marionnettes avant la conquête de l'espace et du corps). Il y a souvent ambivalence : "tu veux et tu ne veux pas en même temps, tu es comme deux. Il y en a un qui veut et l'autre qui ne veut pas".

Présupposés théoriques

Le groupe est un lieu de socialisation et d'expérimentation
- de la place
- de la rencontre à l'autre d'où naît le désir de communiquer, d'être relié
- du langage
- du comportement
- des échanges entre pairs dans une dimension commune et ludique.

Il offre en outre une enveloppe protectrice (cadre), l'expérience d'être *reconnu* comme indidivu au sein d'une relation privilégiée et des modèles d'interaction.

a. de l'imitation à la représentation

La représentation débute avec la possibilité qu'a l'enfant de différencier et mettre en relation des signifiants et signifiés. On trouve les premiers signifiants différenciés dans l'activité de *l'imitation* et de l'image mentale, son dérivé : l'enfant s'accommode aux objets extérieurs d'abord, puis en assimile des significations dans l'activité du jeu et du symbole. A noter que l'enfant *apprend* à imiter (Piaget, 1978).

L'image mentale, c'est-à-dire le symbole, en tant que copie ou reproduction intérieures de l'objet, est un produit d'intériorisation de l'imitation elle-même (comme le langage intérieur est à la fois esquisse des paroles à venir et intériorisation du langage exprimé). L'imitation est toujours un prolongement de l'intelligence dans le sens d'une différenciation en fonction de modèles nouveaux.

C'est au niveau de la représentation qu'imitation et jeu se rejoignent pour constituer le jeu symbolique.

L'entourage affectif de l'enfant va lui permettre, par réciprocité du plaisir de l'échange, de relancer et enrichir le jeu.

On peut parler de *symbole* lorsqu'il y a assimilation fictive d'un objet quelconque au schème (par exemple : le faire semblant de dormir en tenant un linge en guise d'oreiller et en fermant les yeux).

Le jeu symbolique, ainsi, représente une situation sans rapport direct avec l'objet-prétexte à évoquer la chose absente. Le symbole repose sur une simple ressemblance entre l'objet présent, qui joue le rôle de "signifiant" et l'objet absent "signifié" par lui symboliquement, et c'est en quoi il y a représentation : une situation non donnée est évoquée mentalement. Dans le développement du langage, à ce stade, il y a explosion : l'enfant est entré dans le système complexe des signes.

De manière générale, on distingue trois catégories de jeux :

1. les jeux d'hérédité (luttes, chasse, cache-cache...)
2. les jeux de survivance sociale (jeu de l'arc)

3. les *jeux d'imagination et jeux de rôle*, comprenant des métamorphoses d'objets, création de jouets imaginaires, transformations de personnages et mises en action de contes.

Par ordre de complexité croissante, l'on peut distinguer d'abord la "conquête du corps" (jeux moteurs avec le corps propre comme instrument), "conquête des choses" (jeux de destruction et jeux constructifs) et jeux de rôle (métamorphoses des personnes et des choses).

b. la représentation conceptuelle liée au développement du langage

La possibilité de construire des représentations conceptuelles est l'une des conditions nécessaires à l'acquisition du langage. Le langage initial est d'abord fait d'ordres et d'expressions du désir. Accroché en premier lieu à l'acte immédiat et présent (jugements d'action), le langage de l'enfant est ensuite construction de représentations verbales (jugements de constatation).

c. les objets transitionnels et le jeu symbolique

Définition : les objets transitionnels (phénomènes transitionnels) désignent l'aire intermédiaire d'expérience située entre le pouce et l'ours en peluche, véritable relation d'objet, permettant de maintenir le lien entre réalité intérieure et extérieure. L'objet est là, à la place du sein, défense contre l'angoisse, dès le quatrième au douzième mois environ. Puis, en principe, il perd sa signification pour faire place au jeu. C'est l'objet transitionnel qui rend possible le processus permettant à l'enfant d'accepter la différence et la similarité, accès au symbolisme, passage entre la subjectivité pure (monde de la perception) à l'objectivité.

Pour y accéder, il faut, entre autres, avoir pu faire l'expérience comme bébé de la *fiabilité* de la mère décrite par Winnicott / Bowlby (1971/1978) et être capable de séparer "moi/non-moi ".

Le jeu est une expérience créatrice de l'expérience du Soi qui, grâce à la créativité, réfléchie *en miroir* (par le regard de la mère) permet à l'enfant d'être et d'être trouvé.

La confiance naît de l'introjection d'un "bon objet". L'enfant va construire les modèles expérimentaux du monde, dresser des plans... en fonction des figures d'attachement et de la manière dont il peut s'attendre à les voir répondre en cas d'appel (facteur de prévisibilité). C'est ce qui, selon Dolto, va permettre à l'enfant de prendre des éléments et de les rendre, puis être un facteur déterminant pour la réussite scolaire, qui n'est autre que la possibilité qu'a l'enfant de prendre et restituer un savoir.

PARTIE PRATIQUE

Introduction

Le lieu que nous décidons d'offrir est un terrain d'expériences pour soi, de construction d'une identité, où le jeu peut être dépassement d'interdits, résolution de conflits intra-psychiques au rythme de l'évolution de chacun et sans comptes à rendre, en vivant le plaisir d'être.

a. population

- Enfants n'ayant pu introjecter un "bon objet" (deux des mères sont dépressives, deux sont hyper-anxieuses, l'une est "borderline"), dont trois ne pouvant évoluer dans un cadre familial et/ou éducatif adéquat.

- Enfants pour qui toute situation de séparation est souffrance, qui ne peuvent donc imaginer le futur ou avoir envie de s'y projeter.

- Enfants qui n'ont pas accédé à la représentation du langage, dont la vie imaginative est peu élaborée.

Les adultes/thérapeutes sont partenaires symboliques, modèles langagiers, témoins, miroirs dans le temps, dans une relation *fiable* où les rituels sont immuables.

b. indications

- Agée de 5 ans, L. est signalée pour des troubles d'articulation, une déglution primaire. Elle a des difficultés à se différencier de sa petite soeur et à devenir autonome.

- Y., âgé de 5 ans, est traité depuis deux ans pour une dysphasie-dyslalie multiple (thérapie mère-enfant). Il a besoin de se confronter à des pairs, d'automatiser son articulation, d'explorer sa place dans un groupe protégé et de la prendre.

- M., âgé de 4 ans, est signalé pour une dyslalie multiple, et bénéficie d'une prise en charge individuelle (thérapie mère-enfant) parallèlement au groupe; troisième-né d'une fratrie de quatre, il doit explorer sa place, vivre l'accueil des nouveaux et faire le deuil d'anciens participants qui s'en vont; au travers des expériences avec des pairs, il doit trouver une place adéquate, apprendre l'écoute de l'autre, se confronter et valoriser ses idées.

- O., âgé de 7 ans, est le dernier-né d'une fratrie de quatre; il est signalé pour une dysphasie-dyslalie multiple. Mêmes remarques que pour M.

- Agé de 4 ans, G. est le dernier-né d'une fratrie de trois. Signalé pour une dysphasie-dyslalie multiple, il a en outre de graves problèmes de limites.

c. déroulement d'une séance (durée : environ une heure et quart)

1. Accueil, choix d'une place à tour de rôle dans l'espace délimité par un tapis, visualisation du cadre
2. Rituel de la "baguette magique" : chaque enfant à tour de rôle exprime un voeu le concernant en tant que personne (conquête de l'individuation)
3. Activité-"cadre" : moment d'entraînement de la motricité bucco-linguo-faciale, de l'articulation et de la parole
4. Comptines (rythme de la parole, mémoire et représentation du langage)
5. *Jeu symbolique*
6. Conte ou histoire en images

J'ai décrit l'importance de la fiabilité de la mère (comprendre : image parentale) dans la construction du symbolisme, permettant à l'enfant de

devenir autonome. C'est ainsi que le *cadre* assuré dans une séance est primordial :

- à travers le contrat de départ liant les parents, l'enfant et le thérapeute
- à travers le rituel des moments (choix de la place, baguette magique, comptines, activités, contes)

d. le jeu symbolique

Il varie selon l'étape de développement des enfants et comprend :

1. des jeux de "faire-semblant" (docteur, coiffeur, magasin, où la notion d'échange est importante)
2. des jeux de construction (figurines, cubes...)
3. des dessins
4. des figurines en pâte représentant des personnages, etc.

Nous introduisons l'activité en disant aux enfants "Nous allons imaginer ensemble, décrire, puis jouer une situation".

Nous consignons dans un cahier et structurons ensuite les temps forts de l'histoire correspondant aux moments-charnière (trace écrite).

Chaque enfant choisit alors un rôle, une figurine ou un animal. Ensemble nous constituons le cadre de jeu (maison, hôpital, zoo, forêt, magasin...) et structurons l'histoire à jouer, les difficultés d'expression de chacun étant encore trop importantes pour permettre le retrait de l'adulte.

Interactions thérapeutiques à travers le jeu symbolique

Description d'un jeu de "faire semblant" : le jeu du magasin.

Sont relatées ici les séquences de jeu symbolique significatives. L'un des deux thérapeutes reste à disposition des enfants à l'extérieur du jeu, afin d'assumer les fonctions de modèle langagier et de "re-cadrage" dans le sens d'une redéfinition des rôles.

G., O., M. et Y. sont des enfants dont la vie imaginative, la faculté de représentation du langage sont peu élaborées.

Exemples :

Le 3.6.94 :

Chaque enfant choisit un rôle : vendeur, caissier ou acheteur. L'espace "jeu" est délimité par le tapis, qui représente le magasin, et une vitrine fictive séparant l'intérieur de l'extérieur, l'imaginaire de la réalité. Les deux thérapeutes ont également un rôle précis. Dans cette séquence, ils ont décidé d'être à la disposition de l'enfant si celui-ci a besoin d'aide (par exemple lorsqu'il ne sait pas comment demander telle ou telle chose ou ne trouve plus en lui les ressources nécessaires pour faire face à la situation). Chaque thérapeute est donc disponible, l'un du côté des vendeurs et l'autre du côté des acheteurs. A ce stade, ils ne font pas partie intégrante du jeu symbolique.

Distribution des rôles :

- L. : caissière
- G. : vendeur
- M., O., et Y. : acheteurs
- T1 : thérapeute disponible pour les acheteurs
- T2 : thérapeute disponible pour les vendeurs

Tout est prêt; le jeu commence. M., O. et Y. se précipitent sur l'étalage, touchent à tout. C'est le désordre complet. Les adultes interviennent. Le T1 décide de montrer l'exemple en entrant dans le rôle d'un acheteur. Il se fait véritable partenaire symbolique, il se pose en modèle en interagissant dans ce lieu imaginaire. Ensuite, chacun entre dans l'interaction symbolique et se réapproprie le modèle proposé. Si les problèmes langagiers subsistent, un cadre d'interaction et de reconnaissance de chacun, en tant que "sujet parlant" ayant sa place, est posé.

Le 10.6.94 :

Dans cette séquence de jeu, les intervenants ont à se mettre dans la peau d'un personnage de manière plus précise.

Distribution des rôles :

- Y. : caissier
- O. : vendeur
- L. : maman
- M. : petit garçon
- T2 : fille de 12 ans
- T1 : à l'extérieur du jeu
- G : monsieur

Dès le début, L. court partout, bouscule tout le monde et se roule à terre, suivie de M. T1 intervient en la sensibilisant à son rôle de mère et ses implications pratiques : "Est-ce que tu penses qu'une maman entre comme ça dans un magasin en bousculant tout le monde et qu'elle se roule par terre ?".

L. et M. retournent dans le jeu en ayant déjà oublié le rôle qu'ils sont censés incarner. L. passe avant ceux qui étaient déjà dans le magasin en se précipitant sur la marchandise. T2, qui incarne une fille de douze ans devant faire les courses pour sa maman, prétend qu'elle était là avant la dame, et trouve cette situation injuste. Tous rigolent. T2 fait semblant de pleurer. O. éclate de rire, suivi des autres.

L. n'arrive pas à garder son rôle de mère par rapport à son enfant et se comporte de manière très autoritaire envers les autres intervenants, oubliant la place de chacun.

G. et Y. restent passifs. Néanmoins, O. prend sa place de vendeur et récupère une fonction qui lui est attribuée, celle de servir les clients, et que L. lui avait "empruntée". Dès lors, chacun fait ses achats en se réappropriant le modèle comportemental (rôles dans le jeu) de l'adulte T2.

Conclusions

Nous avons vu comment les interventions de l'adulte étaient significatives, modélisables, pour les enfants concernés, dans le sens d'une individuation et d'une plus grande autonomie. C'est ainsi qu'à travers le jeu symbolique, les interactions thérapeutiques touchent de manière non exclusive les buts fondamentaux de l'activité langagière, à savoir transmettre des informations, clarifier un problème, activer la relation dans une dimension ludique permettant de coder l'expérience, d'évoquer une représentation de la réalité aussi bien que de l'imaginaire dans un processus d'autonomisation et de structuration cognitive.

Bibliographie

BOWLBY, J. (1978) : *Attachement et perte - La séparation, angoisse et colère*, Paris, PUF.

DOLTO, F. (1987) : *Tout est langage*, Paris, Carrere.

PIAGET, J. (1978) : *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Nestlé.

WINNICOTT, D. W. (1971) : *Jeu et réalité*, Paris, NRF, Gallimard.

WINNICOTT, D. W. (1971) : *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Paris, NRF, Gallimard.

174

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 181-197

A propos du psychodrame de groupe d'enfants

Drs Raymond Traube et German Gruber
Neuchâtel - La Chaux-de-Fonds

Résumé

Dans cette approche désormais bien connue, nous distinguons trois niveaux d'action principaux : le symbolique, le cadre et le relationnel. Classiquement, le psychodrame permet au patient d'exprimer sa vie fantasmatique au travers d'histoires symboliques dont les rôles sont tenus par d'autres protagonistes, patients ou thérapeutes. L'enfant apprécie ce support, plus direct que d'autres (dessins, marionnettes etc..) et se sent encouragé par les initiatives comme par les blocages d'autres enfants. A l'expérience, nous considérons que le bénéfice principal pour l'enfant est en définitive de profiter de ce lieu où il peut s'exprimer tout court, avec davantage d'assurance. Cette opportunité est la source du processus dans la dynamique de groupe, où les enfants se réconcilient avec les relations en assurant une cohésion du sous-groupe enfants, en rapport au sous-groupe thérapeutes. Ce thème prévalent du statut de l'enfance s'observe également dans les distributions de rôles (méchant-gentil, par exemple) et à côté d'autres thèmes individuels (abandon, mort, etc...) ou universels (place de l'enfant par rapport à la mère, au père, à la fratrie par exemple). Le statut de l'interprétation est aussi pragmatique, verbalisation en passant et à la cantonnade des attaques des enfants aux règles et au cadre ainsi que verbalisation de non-dits, plutôt que dévoilement systématique d'une dynamique individuelle, dont l'expression est limitée. Le psychodrame remplit en fin de compte une fonction de laboratoire de réexpérience des fonctions familiales, notamment parentales et scolaires, facilitée par le double statut des thérapeutes, partenaires ludiques et animateurs de discussion.

Préambule

Nous résumons ici le contenu de notre atelier. D'abord, nous présentons notre modèle. Nous précisons ensuite le contexte dans lequel s'est déroulé le groupe qui fait l'objet de la présentation. Nous reprenons ensuite, sous forme de mot-à-mot, la vidéo présentée. Puis nous discutons l'émergence de paramètres éclairant la dynamique de groupe. Nous concluons par les idées-forces de notre mode de travail.

Conceptualisation

C'est depuis 1987 que nous faisons du psychodrame de groupe avec des enfants en latence et en préadolescence.

Un couple de thérapeutes hommes n'est pas classique en psychodrame : ce choix s'est opéré du fait que nous avions à cette époque l'habitude de travailler ensemble avec des familles.

L'indication à ce travail s'est posée pour plusieurs situations de thérapie familiale terminées où le comportement de l'enfant ne s'était pas encore suffisamment modifié, si bien que nous avions envie de lui apporter quelque chose de plus : une approche

- qui soit plaisante pour l'enfant, réponde à ses modes préférés de communication;
- et qui soit l'occasion pour lui de développer son imaginaire et d'entraîner ses facultés expressives et relationnelles.

Avec les groupes que nous avons formés, nous nous sommes mis à faire du psychodrame, conventionnellement, en invitant les enfants

- à inventer chacun une histoire;
- à se répartir les histoires et les rôles;
- à les jouer, avec la règle du faire-semblant;
- puis à revenir à leurs chaises pour discuter du jeu.

Nous avons pu constater que les enfants n'entraient pas chaque fois sans autre dans ce cadre. Ils n'aimaient pas trop les discussions d'évaluation du jeu, avaient parfois des interactions spontanées et directes entre eux ou avec nous, verbales, d'échanges d'objets, ou physiques, et avaient tendance à dépasser le cadre proposé.

Nous nous sommes alors aussi intéressés à des expériences d'aménagement du cadre par d'autres collègues (Bonard, Galland et Rodriguez en Suisse romande, Decherf et Haag notamment en France).

La question reste évidemment ouverte dans quelle mesure les transgressions des enfants nous convenaient dans une certaine mesure. Quoi qu'il en soit, en réaction à l'attitude des enfants, nous avons eu nous-mêmes deux types d'attitude,

- soit de les inciter, avec le plus de plaisanteries, taquineries et souplesse possible à revenir au travail prévu;
- soit, au contraire, de ne pas interrompre leurs élans interactionnels et de nous y mettre dedans, nous aussi

Pour cette deuxième attitude, nous nous sommes certes appliqués à ne pas oublier totalement notre fonction,

- leur rappelant à l'occasion la tâche inchangée des séances, c'est-à-dire d'inventer et de jouer des histoires;
- profitant des interactions du moment pour leur faire nos commentaires;
- maintenant un minimum de cadre (tout en restant ludiques comme nous pouvions);
- et sauvegardant, au niveau de la dynamique groupale, les principes de la cohésion, de la non-exclusion et de la négociation de la place du tiers.

Sans doute, avec notre deuxième type d'attitude, nous sommes-nous aventurés à régresser de façon plus importante à l'âge des enfants, qu'en demeurant dans le jeu psychodramatique structuré, mais cela sans trahir pour autant nos objectifs de psychodrame.

Notre fonctionnement sous cette forme s'est développé spontanément et intuitivement, la conceptualisation ne venant que dans l'après-coup.

A partir de notre doute initial de trop nous écarter du travail prévu, nous avons insidieusement évolué vers un goût à ce que le jeu avec les enfants puisse être aussi ce jeu avec le cadre.

Après analyse de notre pratique et de nos priorités, nous avons pu discerner que notre travail avec les enfants en psychodrame se passe essentiellement à *trois niveaux* :

- le fantasmatique,
- le cadre,
- et enfin - et surtout - le relationnel

Dans ce travail de groupe les enfants trouvent quelque chose qui les intrigue, les intéresse et les fait revenir. Quoi exactement ? Certainement, entre autres :

- de nouvelles expériences relationnelles entre pairs et avec l'adulte;
- des explorations de soi, de ses désirs, de ses nouvelles pensées et de ses nouveaux rôles possibles, l'exploration des limites, des comportements possibles, l'exploration de l'autre différent et semblable;
- l'occasion de faire ces explorations et apprentissages dans l'action, l'expérimentation, le vécu réel;
- l'expérience de savoir entrer en relation avec ses compétences et ses faiblesses;
- le plaisir de pouvoir s'exprimer rapidement d'une façon très libre.

Pour les thérapeutes aussi ce travail est une occasion particulière. Pour eux également, il se passe dans ces groupes quelque chose qui les fait revenir. Certainement :

- la possibilité de pouvoir être en relation d'emblée avec l'enfant, avec un plaisir commun, non perturbé par la pathologie;
- mais aussi l'occasion de remobiliser et employer en tant que thérapeute ses propres ressources régressives.

Processus, indication et contexte

Nous relevons ici quelques-uns des principaux éléments qui ont émergé à nos yeux dans la conduite de notre dernier groupe thérapeutique.

Ce groupe dure depuis plus de deux ans, l'un des enfants étant déjà dans un groupe une année auparavant. Un quatrième enfant nous a rejoints une année plus tard. Il est prévu que ce groupe se termine à la fin de l'année, un enfant l'ayant déjà quitté à cette dernière rentrée.

Une fois le groupe engagé, nous avons le sentiment qu'il vit par lui-même, lors de cette séance hebdomadaire du mercredi à 13 heures. La vie extérieure au groupe est comme entre parenthèses : école, famille, santé, ne sont que rarement évoqués dans nos conversations dans le groupe.

Nous ne prenons pas non plus autrement en compte la pathologie dans l'indication au traitement en groupe, sinon dans l'attente que nous pouvons avoir de faire profiter de cet espace à tel enfant inhibé, dans certains cas aussi d'enfants agités.

Il se peut néanmoins qu'un enfant présente, à un moment donné, des difficultés qu'il s'agit de prendre en compte. Nous sommes alors intervenus, du moment que nous pouvions représenter, pour les parents, le référent thérapeutique significatif en exercice. Cela a été le cas pour Sylvain[1], qui a présenté un authentique état dépressif, rare sous cette forme chez l'enfant, peu après le début du groupe. Celui d'entre nous qui le connaissait l'a alors vu dans quelques séances individuelles. Six mois plus tard, nous sommes tous deux intervenus avec la famille et le réseau, à nouveau pour lui, alors qu'il présentait, dans le cadre des répercussions familiales de sa maladie somatique, une authentique anorexie, très rare également chez un garçon de cet âge. Peu de temps après, c'est la direction de l'école d'un autre enfant du groupe qui a alerté le thérapeute référent, nécessitant là aussi une réunion avec la famille et le réseau, qui a abouti à un changement de scolarité. Peu de temps après encore, la mère du troisième enfant a demandé au thérapeute référent de régler un droit de visite à nouveau problématique avec le père divorcé, rencontré avec sa nouvelle compagne et aussi l'enfant et son frère. Ces interventions parallèles n'ont pas eu d'incidence manifeste sur la dynamique de groupe. Réciproquement, nous n'avons pas d'élément qui nous indique que la dynamique de groupe ait pu être à l'origine de turbulences familiales ou scolaires.

[1] Les noms des enfants évoqués dans le texte sont fictifs

Notons enfin que nous rencontrons épisodiquement les familles, séparément, pour décider de la prolongation ou l'éventuelle fin de la prise en charge, voire pour des modifications d'horaire.

Illustration

Extraits de séquences de la deuxième année d'un psychodrame de groupe d'enfants

Nous reportons 6 séances de ce traitement en groupe de quatre enfants, à fréquence hebdomadaire, s'étendant d'août 93 à août 94.

Nous reprenons le mot-à-mot de ces séquences, que nous complétons de quelques observations, en italique, sur le niveau non verbal. Chaque séquence est précédée et suivie d'un bref commentaire.

- La première séquence illustre la disposition de départ d'une séance.
- La seconde séquence illustre la technique du psychodrame.
- La troisième séquence permet de percevoir la dynamique à propos du cadre thérapeutique.
- La quatrième séquence met en évidence les interactions d'une part au sein du sous-groupe des enfants, d'autre part entre enfants et thérapeutes, enfin entre un enfant donné et un thérapeute donné.
- Dans la cinquième séquence est rapporté le visionnement par les enfants du montage vidéo.
- La sixième séquence est celle de la fin du groupe.

Première séquence transcrite (18.08.93) : disposition

Il s'agit de la première séance après les vacances. Nous transcrivons le tout début de la séance, au moment où les enfants entrent, accueillis par les thérapeutes.

Sylvain : Bonjour.
Dr Gruber : Bonjour.
Puis les autres enfants s'assoient après avoir serré la main aux thérapeutes. Les enfants se disposent sur les fauteuils contre le mur, les thérapeutes en face.

Dr Traube :	Eh bien, je suis content...
Blaise :	Eh bien, je suis content.
Dr Traube :	De voir qu'avec les vacances ...
Blaise :	De voir qu'avec les vacances ...
Dr Gruber :	... vous n'avez pas changé.
Blaise :	Vous n'avez pas changé.
Sylvain :	C'est Blaise qui est encore plus malade qu'avant les vacances.
Blaise :	C'est Blaise qui plus malade encore qu'avant les vacances.
Dr Traube :	... et que vous n'avez pas encore de poils au menton.
Manuel :	Vous n'avez pas encore de poils au menton.

Cette reprise nous permet de constater que le groupe thérapeutique - enfants et thérapeutes - se reconstitue de manière familière, ludique et provocatrice après les vacances d'été. La transcription permet de repérer un commentaire thérapeutique à cet égard, d'entrée de jeu. Le contenu de ce commentaire porte partiellement sur la séparation, partiellement sur l'évolution de l'âge des enfants.

Deuxième séquence transcrite (9.09.93) : jeux psychodramatiques

Nous présentons successivement deux séquences de jeux. Classiquement, après un moment de réflexion en silence, chaque enfant raconte l'histoire qu'il a imaginée, distribue les rôles à ses camarades de jeu et aux thérapeutes, puis tous se déplacent dans la salle pour jouer le thème choisi.

Manuel :	Il y a la pondeuse, juste en haut, elle attaque, puis ils arriyent à la tuer, ils sautent de joie, mais il y a encore le cerveau, qui leur tombe dessus, puis qui ouvre l'oeil ...
Blaise :	*rit*
Manuel :	... qui explose, puis il y a tout le vaisseau qui explose ...

Plus tard.

Manuel :	*dans le jeu, au Dr Traube*. Vous êtes mort.
Dr Traube :	*tombe à plat-ventre par terre.*
Dr Gruber :	*(la pondeuse) émet des bruits d'animaux.*
Manuel :	C'est bon, maintenant vous explosez, vous aussi.

Dr Gruber : *tombe en arrière puis en avant.*
Dr Traube : Et nous sommes morts.
Manuel : Et puis voilà.

Plus tard

Blaise : C'est deux copains, qui jouent au Super Nintendo, ils appuient sur un mauvais bouton et il y a un bowzer, qui chope Mario, puis qui s'en va. Et puis un homme-tortue qui prend le bazooka et qui s'en va aussi. Et puis, il y a les deux gamins qui se disent qu'il faut rattraper et sauver Mario et puis ils courent après Mario, et puis ils arrivent devant une falaise, où ils voient Mario dans une cage ...

Plus tard dans le jeu
Les deux enfants replongent dans l'écran, les deux méchants (les thérapeutes) sont morts.

Manuel : *au Dr Traube.* Vous êtes mort maintenant.
Dr Traube : *en tombant.* Encore mort, je suis tout le temps mort, moi.
Blaise : *qui se fait tirer dessus, à Manuel.* Mais pas moi, idiot !

Plus tard

Blaise : Je rentre dans mon écran, *en plongeant.*
Manuel : *plonge à son tour sur le divan.*

Dr Traube : *à moitié couché, commente.* Ce n'est pas drôle, le monde réel, c'est beaucoup plus drôle le monde imaginaire.

Manuel : On peut changer les rôles ?

On constate une fois de plus que les enfants mettent en scène, à partir de fictions télévisées, des jeux violents, où en fin de compte ce sont les adultes, thérapeutes, qui meurent, les enfants montrant leur plaisir en demandant spontanément à continuer la séance sur ce mode de jeu.

Troisième séquence transcrite (8.03.94) : commentaires

On peut voir plusieurs niveaux de commentaires : dynamique à propos du sous-groupe enfants, à propos de l'activité symbolique de l'un des enfants, à propos de l'occasion de liberté dans l'espace thérapeutique, à propos de la fonction éducative des thérapeutes.

Manuel : *déloge Georgès de sa place.*

Dr Traube : *à Georges et en même temps à Manuel.* Ah, c'est le chef qui a décidé de prendre cette place-là.

Manuel : *en souriant.* C'est ma place, là.

Georges: *se dirigeant vers le divan de l'autre côté de la pièce.* Et moi, je vais à ma place (*Il a eu de la peine à s'intégrer en début de traitement*)

Blaise : *en se précipitant sur la chaise laissée vide.* Ma place, ma place, je me rappelle.

Plus tard.

Blaise : *empile les fauteuils les uns sur les autres.*

Dr Traube : Alors, il y a notre Blaise national qui est en train de se faire sa maison pour sa famille qu'il n'a pas.

Blaise : Non, je fais un asile pour M. Traube.

Dr Traube : Il aimerait bien pouvoir mettre là-dedans un papa et une maman. Si le Dr Gruber était un papa et moi une maman, ou le contraire, il nous mettrait là-dedans et il nous adopterait.

Sylvain : Vous parlez.

BEST COPY AVAILABLE

Plus tard,
les enfants jettent des trombones par la fenêtre.

Dr Traube :	Qu'est-ce que dira papa quand il reviendra (*Le Dr Gruber était absent*).
Georges :	*rigole.*
Dr Traube :	Est-ce que vous racontez ce que vous faites ici à vos parents ?
Georges :	Non.
Sylvain :	On n'ose pas.
Georges :	De toute façon, ma mère ne veut plus que je vienne, mais moi je m'amuse trop ici.
Sylvain :	Moi aussi.
Blaise :	Moi aussi.

On voit une définition des places et rôles, ce qui est rare dans nos groupes. On voit aussi une interprétation individuelle de l'activité symptomatique, ce qui est également très occasionnel dans un groupe. L'évocation de la complicité entre enfants et thérapeutes dans les actings-in, vis-à-vis de l'extérieur, est également peu fréquente. La métacommunication sur la fonction d'encadrement, et ses difficultés, est par contre fréquente, même dans les jeux, et ici lors d'une absence exceptionnelle de l'un des thérapeutes.

Quatrième séquence transcrite (8.05.94) : dynamique de groupe et cadre thérapeutique

Dr Traube :	*fait respecter les règles établies.*
Les enfants :	*chahutent.*
Sylvain :	*a sorti un game-boy.*
Georges :	*se penche par dessus son épaule.*
Dr Traube :	*se dirige vers les enfants.*
Georges :	Ca y est, il va te le confisquer, fais gaffe.
Sylvain :	*range son game-boy.*
Blaise :	*se lève, se dirige vers le fauteuil du Dr Traube, laissé libre, et le renverse, allant se coucher ensuite de l'autre côté sur le divan.*
Georges :	On casse tous les tableaux, hein ... ouais, on peut faire le foutoir. *et il va finalement renverser davantage le fauteuil du thérapeute.*

Dr Traube : *le suit lentement.*
Blaise : *tente discrètement de renverser le matelas.*
Dr Traube : *s'assied à côté de Blaise sur le divan.*

Plus tard.
Georges éteint la lumière et Blaise brandit une chaise sous les yeux du thérapeute.

Blaise : *après avoir finalement réussi à mettre le matelas au milieu de la pièce, les autres fauteuils étant renversés, fait tournoyer l'un d'eux.*
Georges : *éteint la lumière.*
Sylvain : *s'adressant à Georges.* Arrête, crétin !
Dr Traube : *à Sylvain.* Ecoute, c'est normal, ils sont plus petits que toi, toi tu es un peu plus mûr qu'eux.
Sylvain : Oui, moi j'aurai 15 ans samedi.
Blaise : Tu as un vélomoteur ?
Sylvain : Oui.
Dr Traube : *à Sylvain.* C'est le dernier moment de profiter de ton enfance !

Le thérapeute laisse les enfants transgresser la règle du faire-semblant, puisqu'ils renversent les fauteuils, mais par ses commentaires il maintient une conversation, qui porte une fois encore sur l'âge des enfants, ce qui leur permet de bavarder à ce propos.

Cinquième séquence transcrite (22.06.94) : interactions

On voit d'abord une brimade amicale entre enfants sur le divan, puis une manifestation des enfants contre les adultes, puis la sortie d'un enfant aux toilettes.

Manuel :	*comprime Blaise sur le divan, Sylvain veillant de l'autre côté.*
Georges :	*en se levant*. Oh, oh, attention.
Manuel :	*au Dr Traube*. Vous êtes responsable de ce qui peut arriver.
Dr Traube :	Oui, oui.
Blaise :	*à Manuel*. J'aime pas les pédés.
Dr Traube :	Tu sais le corps-à-corps entre garçons n'est pas forcément pédé.
Sylvain :	*à Manuel*. Arrête !
Dr Traube :	C'est drôle, Manuel fait semblant d'être un dur, chacun son problème.
Sylvain :	*au thérapeute*. Ouais, vous !
Dr Traube :	Lequel est le plus normal de vous quatre ?
Sylvain :	Moi.
Manuel :	Moi.
Blaise :	Moi.
Georges :	Moi.
Manuel :	C'est peut-être pas moi, mais je m'en fiche.
Dr Traube :	C'est bien.
Blaise :	Moi je faisais le fou, mais maintenant je suis bien.
Dr Traube :	Oui, c'est vrai.
Georges :	*au Dr Traube*. Taisez-vous.
Manuel :	Personne n'est parfait.
Dr Traube :	C'est vrai, même moi.
Blaise :	Ça suffit.
Dr Traube :	*à propos de Blaise*. Tiens, il a la voix qui change. Quand on change la voix on arrête ici.
Blaise :	*force sa voix vers les basses.*
Dr Traube :	Ce n'est pas encore un groupe d'adolescents quand même.
Sylvain :	*en se levant*. Je reviens, je vais juste aller pisser.
Dr Traube :	*en le retenant à moitié par la main*. Oh, à ton âge, déjà.

Les enfants s'entraînent quasi explicitement aux bagarres, comme des jeunes chiots sous l'oeil de leurs parents. On voit que c'est en même temps l'occasion

BEST COPY AVAILABLE

pour les thérapeutes de parler en passant du corps, de la sexualité, de la violence, à cet âge, et en fin de compte de normalité d'une part, de leurs problèmes et donc du processus thérapeutique d'autre part.

Sixième séquence transcrite (17.08.94) : visionnement

Il s'agit de la dernière séance, que les thérapeutes ritualisent par surprise en montrant le montage vidéo prévu pour ce congrès (une caméra était placée dans le local technique).

Sylvain : *rit, avec les autres, en regardant les bagarres entre eux sur le moniteur.*
Blaise : *en rigolant.* On est des petits gamins.
Manuel : C'est ça.
Georges : *à Sylvain.* Tiens, tu n'arrêtes pas de le taper; on dirait trois bébés.
Sylvain : *à Georges, en l'empoignant.* Qu'est-ce que tu as dit ?
Blaise : *à la cantonnade.* Adolescence !
Manuel : *rit.*
Sylvain : *à Georges.* Oui, nous trois, ... mais toi ça va venir.

Les enfants, légèrement moins ludiques en se voyant agir, montrent dans leur discours qu'ils ont intégré la représentation de leur processus de croissance.

Septième séquence transcrite (24.08.94) : fin
C'est le moment de se séparer.

Dr Traube : C'est le moment de l'adieu pour Manuel, bientôt pour Blaise.
Sylvain : Bientôt pour moi.
Blaise : Allez, on va faire la dernière cassée.
Dr Traube : Comme une représentation générale.

Plus tard.

Dr Traube : C'est l'heure.

Manuel et tous les autres se lèvent en criant de joie et se disant au-revoir en se tapant sur les épaules et en serrant la main aux thérapeutes.

La distinction est bien observée entre la socialisation quand on s'écoute et on se quitte, et le happening, dans le jeu avec le cadre.

Discussion

Nous commentons le tableau 1 qui synthétise le processus.

Psychodrame 1992 - 1994 = processus

Phases	Cadre	Histoires	Dynamique	Réflexions
automne 92	E1*, E2, E3	+	disposition à conversation bavardage (salle d'attente)	socialisation + familiers
hiver	dépression E1	+	cadre : fauteuils, caméra, WC confiscation	"comme des petits"
printemps	anorexie E1 école E2 famille E3	_	cabane bourrades cadre (hors salle)	groupe investi (bande) thérapeutes : entre deux, toutes les perches
automne 93	E4	+/-	bras d'honneur	puberté
hiver		_	balle, chaussures ... corps à corps/thérapeutes accidents (limites)	entraînement ludique confrontation-dénigr. de l'adulte faire/semblant (acting-in)
printemps	délai E3 vol E3	_	idem	"être là pour le plaisir" autorégulation (tolérance) tout peut s'exercer (anticipation)
automne 94	départ E3 (E1, E2 ?)	_	happening stabilisation	pas encore ados, encore enfants terminaison

Les observations des interactions dans le groupe thérapeutique présenté permet d'abord de constater un glissement progressif du psychodrame à la thérapie de groupe intégrant l'agir. Durant l'automne et l'hiver 92 - 93, les enfants exécutaient la consigne d'inventer et de jouer des histoires avec les thérapeutes.

Mais la familiarisation des enfants entre eux les a amenés à bavarder, déjà à la salle d'attente, mais aussi en salle de thérapie. Nous-mêmes, de notre côté, nous avons très rapidement perçu chez ces grands enfants une disposition à la conversation avec nous.

Peut-être avons-nous en définitive favorisé ces échanges entre enfants, et entre enfants et adultes, dans une perspective de socialisation qui nous semblait directement thérapeutique, et par ailleurs sans doute conforme à cet âge.

Nous avons par conséquent accordé respectivement moins de rigueur au rituel de raconter des histoires. Cela peut expliquer en partie que nous ayons à rappeler des limites, telles que la règle du faire-semblant. Il s'est en fait instauré à ce propos un jeu dans le jeu, nouveau rituel, où les enfants pouvaient se voir confisquer des objets qu'ils amenaient dans la salle, de manière semi-provocatrice. Progressivement, le cadre lui-même est devenu objet de jeux de transaction, et non plus seulement les rôles distribués où notamment les adultes étaient sensés perdre. Ainsi, les enfants ont-ils commencé à chercher à occuper nos places, à demander à sortir aux WC, à bouger la caméra.

Parallèlement à nos réactions de maintien du cadre, les enfants demeuraient conscients de cette occasion de bras-de-fer, expérience d'entraînement à la confrontation, dans un espace protégé. Ainsi, ont-ils pu métacommuniquer spontanément à certains moments qu'ils se comportaient comme des petits.

La dynamique en cours s'est développée sans doute par auto-entraînement : le jeu avec le cadre s'est étendu à la porte de la salle, puis à tout le cabinet, et même à l'extérieur. Les contacts physiques eux-mêmes se sont exercés, entre eux, et plus souvent avec les thérapeutes, à vrai dire incitateurs, sous forme de bourrades d'abord, plus tard de véritables corps-à-corps. Les balles ont volé, y compris à travers la fenêtre, les chaussures également. Il y a même eu quelques accidents : verres brisés, appareil vidéo abîmé, également des bosses.

L'atmosphère a parallèlement évolué. En fait, les enfants semblent avoir constitué une bande, se rencontrant même parfois à l'extérieur. Le groupe a été ainsi investi pour lui-même. Le lieu est également investi, comme espace où l'on peut non plus faire semblant, mais faire, même en sachant que cela entraînerait la désapprobation parentale.

Le thérapeute représente en fait pour les enfants une espèce particulière, à la fois adulte et compagnon de jeux, à la fois dans des rôles et dans le

maintien du cadre, en définitive un peu complice du statut de l'enfance et de la préadolescence, par identification naturelle.

Cela étant, les nécessités de maintien du cadre et les clins d'oeil à l'affirmation croissante, parallèlement à la poussée pubérale, ont autorisé une expression dans la réalité d'affects, de confrontation et même de dénigrement de l'adulte, tels les bras d'honneur.

En fait, il semble que dans ces groupes tout puisse s'exercer, avec une métarègle de respect inné de l'autre, où l'autorégulation provient de la tolérance entre enfants, et du holding des thérapeutes et parfois de leurs commentaires spontanés.

Conclusion

Nous avons présenté notre propre évolution en tant que thérapeutes dans des groupes d'enfants en fin de latence et en préadolescence. Initalement, le psychodrame a consisté en leçons de jeux, favorisant la fantasmatisation, l'auto-organisation, la négociation, et au travers des histoires, l'expression des thèmes existentiels (gagner/perdre, adulte/enfant ...).

L'âge aidant, mais aussi le temps passant, nous sommes progressivement passés à davantage d'interactions et commentaires directs, et au travail sur le cadre en utilisant l'agir comme levier. Nous avons de fait partiellement glissé du psychodrame à une thérapie de groupe.

Pour ce qui intéresse le travail thérapeutique lui-même, nous constatons que c'est en fin de compte au travers du jeu sur le cadre que peuvent s'exprimer les relations transférentielles les plus authentiques.

Chez les enfants qui entrent dans ces groupes, il s'est agi en fin de compte avant tout pour eux d'un bain de socialisation. Les focus peuvent être ramenés à des notions très générales, existentielles, telles qu'une occasion plaisante, ludique, avec un adulte, où l'on peut ... . Il s'agit donc, en définitive d'un laboratoire d'expériences, durant l'âge évolutif, et également d'un exercice anticipateur de la vie d'homme. Le bénéfice pour

l'enfant réside sans doute dans l'étoffement de l'assurance dans ses relations, surtout pour celui qui en manque un peu.

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1995, 22, 199-217

Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires

George Hoefflin, logopédiste
Annie Cherpillod, enseignante
Prilly, VD

Résumé

L'article qui suit est le prolongement d'une recherche interprofessionnelle entre logopédiste et pédagogue sur des productions écrites de 8 élèves d'une classe de développement du canton de Vaud. Premièrement, cette recherche fait ressortir que des modèles de type psycholinguistique, élaborés à partir de productions écrites d'enfants "tout-venant", peuvent être utilisés avec des enfants présentant des difficultés d'apprentissage scolaire. Deuxièmement, le recours à ces mêmes modèles montre que mis à part des **amalgames particuliers de typologies d'erreurs** dans les productions écrites que nous avons étudiées, on constate d'**importantes similitudes** entre ces productions et celles d'élèves "tout-venant" observées dans les recherches que nous avons pu comparer. Il ressort aussi de cette recherche que c'est l'aspect morphologique de notre langue écrite qui s'avère être le principal écueil que les élèves en difficulté ont à franchir pour se rapprocher de la norme orthographique française. Ce constat, également valable pour des élèves qui font une progression ordinaire dans cet apprentissage, nous incite à poser ici les prémices d'une didactique adaptée aux besoins d'élèves en difficulté dans l'apprentissage complexe de l'orthographe française.

Introduction

Le point de départ de la recherche a été la mise en commun, entre logopédiste et pédagogue, de critères d'analyse de productions écrites d'élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires.

Ces productions écrites ont été effectuées dans le contexte de la classe avec l'enseignante, elles ont été dépouillées avec les critères psycholinguistiques décrits dans l'article. Une comparaison avec certains aspects de recherches portant sur des élèves "tout-venant" a été établie. Enfin, la mise en évidence d'erreurs particulières chez des élèves en difficulté a permis de poser les premières bases pour l'élaboration d'"outils" thérapeuthiques et pédagogiques susceptibles de réorienter des stratégies d'apprentissage qui s'écarteraient sensiblement des exigences de la norme orthographique du français.

Cadre théorique

Afin de définir nos critères d'analyse nous nous sommes référés pour l'aspect linguistique au modèle du plurisystème graphique du français proposé par CATACH (1978) et les chercheurs du groupe CNRS-HESO (Centre national de la recherche scientifique - Histoire et structure de l'orthographe). Nous avons analysé les productions écrites dont nous disposions en utilisant l'unité fondamentale du "graphème" définie comme "la plus petite unité (lettre ou groupe de lettres) de la chaîne écrite ayant une référence phonique et/ou sémique dans la langue parlée" (CATACH, 1986, p. 27).

Ces chercheurs ont subdivisé les graphèmes du français en 4 catégories principales de lettres :

- **les phonogrammes**, lettres ou groupes de lettres qui transcrivent notre oral, (ex. :o, au, eau),
- **les morphogrammes**, lettres qui renvoient à la grammaire et au lexique, (ex. : le "s" comme marque du pluriel ou le "d" dans grand, qui se prononce dans grande, grandir, etc.),

- **les lettres non fonctionnelles**, lettres étymologiques et historiques qui subsistent dans le français écrit, (ex. : le "h" dans théâtre, le "i" dans oignon), ainsi que les usages typographiques qui fixent une norme graphique savante,

- et **les logogrammes**, groupes de lettres qui indiquent le sens, c'est-à-dire qui ont une valeur distinctive permettant d'aller au sens, (ex. : champ / chant).

Pour l'aspect cognitif de l'apprentissage de l'écrit, nous nous sommes référés aux travaux de JAFFRE (1987) et SIEGRIST (1986) qui nous proposent respectivement la notion de "stratégies" et de "centrations" pour décrire les démarches propres aux apprentis scripteurs.

JAFFRE démontre que pour écrire des mots peu fréquents et inconnus des enfants, ceux-ci sont amenés à utiliser un certain nombres de "stratégies". L'étude de cet auteur a isolé 3 stratégies.

- **La stratégie phonogrammique** résulte de la nature fondamentale du plurisystème graphique et des efforts didactiques qui portent les élèves à mettre en correspondance des phonèmes et des graphèmes. Dans un premier temps un phonème sera noté par un graphème, quel qu'il soit, à la seule condition qu'il soit dans une correspondance phonographique pertinente (exemple : les sons /ɛ/ dans le mot "belvédère" pourront être notés par "e", "é", "è", "ai"... à l'exclusion de "t", "d", "a" etc.).

- **La stratégie analogique** : dans un deuxième temps l'enfant constitue des réseaux analogiques, non explicites, ce qui revient à écrire un segment graphique "à problème" dans un mot en évoquant dans le lexique intégré en mémoire des segments identiques, qui peuvent être ou non des mots (exemple : pour écrire le segment phonique /ɛʀ/ du mot "hermétique", les enfants ont recours à des compétences lexicales intégrées sous la forme de mots tels que "air", "aire","ère", ou de segments empruntés dans des mots comme "ermite", "erreur", etc., sans pouvoir évoquer "Hermès" ou "Hercule" surtout si ces mots n'ont jamais été vus écrits).

- **La stratégie distributionnelle**, qui dérive indirectement de la stratégie analogique, où les enfants plus âgés mettent en place une sorte de

micro-syntaxe de l'écrit où des régularités apparaissent dans les rapprochements qui sont faits avec des analogies de segments graphiques selon leur position dans les mots du lexique (exemple : le segment terminal du mot "manioc" est noté "-oc" plutôt que "-oque", etc.)

Dans la perspective psycholinguistique, SIEGRIST (op. cit.) dégage deux stratégies chez des enfants de 6 à 9 ans qui sont normalement scolarisés. L'une de ces stratégies dite **"centration phono-graphique"** se caractérise principalement par l'aspect de transcription de l'oral par l'écrit où les productions présentent généralement une correspondance phono-graphique correcte, donnant ainsi un sentiment de cohérence. L'autre stratégie dite **"centration graphique"** correspond à une centration qui privilégie précisément la morphologie graphique des mots écrits. Elle est caractérisée par la présence précoce de marques typiquement graphiques et erronées (accents, graphies particulières "ph", "ç", lettres muettes, etc.). Les sujets de cette recherche longitudinale semblent passer, selon les moments de leur évolution orthographique, de l'une à l'autre de ces centrations. SIEGRIST estime que chacune de ces centrations privilégie des aspects différents du système orthographique du français, et c'est leur coordination qui permettra une production qui ne s'écarte pas trop de la norme orthographique.

En nous référant aux divers travaux susmentionnés, nous avons opté pour une approche psycholinguistique qui combine à la fois les aspects phonogrammiques et morphogrammiques de la structure linguistique du plurisystème graphique du français et les démarches cognitives sous-jacentes qui accompagnent la réalisation de textes ou de mots pour l'apprenti scripteur en difficulté. Nous avons donc cherché à donner des reflets de l'état de l'apprentissage du français écrit dans l'évolution de l'acquisition de cette compétence chez des élèves présentant des difficultés scolaires relativement générales.

Hypothèse

Pour analyser les productions écrites d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage scolaire, nous avons imaginé initialement que nous pourrions trouver deux types d'écarts à la norme orthographique :

- **des écarts semblables** à ceux que l'on observe dans les productions d'élèves "tout-venant" qui ont fait l'objet de recherches psycholinguistiques à notre disposition,
- **des écarts à la norme orthographique qui sont particuliers** par rapport à ceux qui sont observés dans les productions d'élèves "tout-venant" du même âge et du même niveau d'apprentissage.

Cet intérêt pour l'analyse d'écarts particuliers nous a permis de dégager une représentation originale des erreurs observées chez ces élèves en difficulté. Une compréhension plus fine de la qualité des erreurs produites par ces élèves nous a incités à intervenir sur le plan thérapeutique et pédagogique. A l'heure actuelle, cette intervention se décompose en deux phases. Une phase dite de "diagnostic" et une deuxième phase de "réorientation" des stratégies d'écriture qui s'éloigneraient significativement des exigences de la norme orthographique du français.

Description du cadre et des sujets

Cette recherche a porté sur des productions écrites de 8 élèves de 8 à 11 ans d'une classe de développement située dans une commune suburbaine de la ville de Lausanne. Cinq de ces élèves sont bilingues et parlent leur langue maternelle à la maison et trois sont monolingues. A noter que l'ensemble des sujets provient d'un milieu socio-économique modeste. Ils sont intégrés dans cette classe car ils présentent des difficultés dans les divers apprentissages scolaires qui ne leur permettent momentanément pas de suivre un cursus scolaire ordinaire. Cette classe à petit effectif est une ressource pour tenter de pallier à l'échec scolaire par une aide pédagogique plus individualisée. Certains des élèves intégrés dans cette classe bénéficient parallèlement d'une aide psychopédagogique individuelle

donnée par un ou une spécialiste du service psychopédagogique de l'arrondissement scolaire.

Au début de notre recherche, les caractéristiques des sujets étaient les suivantes :

	Âge	Sexe	Fin ann.	Origine	Langue	Cat. soc.-prof.	
1	8.11	masc.	3ème prim.	portugaise	bilingue *	4 **	ouvrier
2	10.02	masc.	4ème prim.	suisse	monolingue	3	employé
3	10.02	masc.	4ème prim.	espagnole	bilingue *	4	ouvrier
4	11.01	masc.	5ème prim.	espagnole	bilingue *	4	ouvrier
5	11.01	fém.	5ème prim.	portugaise	bilingue *	4	ouvrier
6	11.03	fém.	5ème prim.	suisse	monolingue	4	ouvrier
7	11.07	masc.	5ème prim.	turque	bilingue *	5	manoeuvre
8	11.09	fém.	6ème prim.	suisse	monolingue	4	ouvrier

* Langue maternelle parlée à la maison

** Classification (1 à 5) selon l'annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève (1992) et GONVERS J.-P. (1974)

Méthode et déroulement de l'étude

La récolte des productions écrites s'est effectuée entre les mois de mars et juin 1993. Durant ces quatre mois, trois passations de l'épreuve ont été proposées aux élèves. L'épreuve consistait à dicter une phrase et 20 mots figurant dans les deux dictées des recherches de BETRIX-KOEHLER (1987/1991) et 20 mots peu fréquents empruntés à la recherche de JAFFRE (1987). Nous avons donc retenu pour l'analyse globale, l'ensemble des mots y compris la phrase en nous référant à la première passation. En effet, l'évolution entre les trois passations étant relativement faible nous nous sommes limités à commenter uniquement la première passation qui aura subi le moins d'effets d'apprentissage.

Pour l'analyse plus détaillée des écarts orthographiques, nous avons sélectionné respectivement pour chaque auteur susmentionné, 4 items en fonction de divers critères comme la régularité de leur correspondance phonético-graphique, leur fréquence d'apparition dans la littérature

française, ou encore leur niveau de difficulté à être orthographié correctement par des apprentis scripteurs "tout-venant". L'étude des transcriptions particulières de ces 8 items par les sujets de notre recherche a porté sur l'ensemble des trois passations de l'épreuve.

Commentaires et analyse

Initialement, nous avons procédé à une analyse quantitative des résultats à la première passation de l'épreuve pour l'ensemble des sujets. Nous avons comparé l'habileté des élèves à manier les différents types d'unités graphémiques et leur habileté à transcrire des mots correctement orthographiés dans leur globalité. Mise à part les sujets (4) et (7) qui présentent le plus de difficultés par rapport à leur âge, les autres sujets se distribuent en fonction de compétences toujours meilleures par rapport à l'âge. Cependant le plus frappant c'est l'écart pratiquement constant qui sépare chez chaque sujet l'habileté àmanier les unités graphémiques de l'habileté à orthographier l'ensemble d'un mot. Cette constante nous fait penser que le "calcul" cognitif qui s'opère au moment de la transcription des mots pour chaque graphème entraîne de manière significative la compétence à orthographier un mot. En effet, les erreurs graphémiques se concentrent au sein de certains mots plutôt qu'elles ne se répartissent dans l'ensemble des mots qui ont été dictés. En quelque sorte, ce résultat nous conforte dans l'idée que l'habileté à manier des unités graphémiques est une composante nécessaire pour se rapprocher de la norme orthographique des mots même si, comme pour certains logogrammes du type "chant"/"champ", on pourrait penser qu'une stratégie plus globale de la transcription du mot puisse aussi s'opérer pour les différencier.

Dans un deuxième temps nous avons cherché à cerner la relation entre la production correcte de phonogrammes et de morphogrammes pour chaque sujet lors de la première passation de l'épreuve. Une corrélation importante semble se dégager entre ces deux compétences, c'est-à-dire que plus l'habileté à manier les phonogrammes est importante, plus les sujets sont aptes à manier également des morphogrammes. En effet, chez le sujet (1) où l'on observe la présence la plus réduite de phonogrammes bien orthographiés, les morphogrammes sont encore absents. Par contre, chez le

sujet (6) où l'on trouve le plus grand nombre de phonogrammes correctement transcrits, on observe également le plus grand nombre de morphogrammes correctement écrits. Dans l'ensemble, ce constat est aussi valable pour l'habileté à manier les homophones puisque là encore les sujets les plus performants ont le meilleur taux de réussite pour les logogrammes par rapport aux autres sujets qui ne maîtrisent que partiellement les unités graphémiques qu'elles soient des phonogrammes ou des morphogrammes.

Enfin, dans un souci de comparaison avec des recherches effectuées avec des élèves "tout-venant" nous avons sélectionné 8 mots qui ont été dictés aux élèves de cette classe. Quatre de ces mots sont empruntés à la recherche de BETRIX-KOEHLER du Centre vaudois de la recherche pédagogique (CVRP) et les quatre autres mots à celle de JAFFRE du Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Le tableau ci-dessous, tiré d'un article précédent publié dans le N° 40 de juin 94 de la revue GLOSSA propose d'abord pour chaque item une définition de certains critères linguistiques. Nous avons indiqué pour ces 8 mots : la transcription phonétique de chaque item, la notation en archigraphèmes selon la charte de CATACH, la fréquence relative d'occurrence du mot sur 1'000'000'000 dans un très large échantillon de la littérature française de la dernière moitié de ce siècle d'après le "Dictionnaire alphabétique des fréquences" (1971), la classe grammaticale du mot et, enfin, selon la classification de l'échelle DUBOIS-BUYSE de TERS, F. et al. (1988), le niveau scolaire auquel 75% des élèves d'une classe ordinaire sont censés parvenir à orthographier correctement l'item proposé. Deuxièmement, on trouve une liste des "allographies" (c'est-à-dire des productions écrites particulières absentes dans les deux recherches susmentionnées), produites lors des trois passations par les élèves de notre recherche. Notre liste est composée de toutes les "allographies" produites, qu'elles soient ou non des "écarts" à une correspondance phonético-graphique pertinente.

Tableau des critères linguistiques des items et allographies produites

	CVRP	CVRP	CVRP	CVRP	CNRS	CNRS	CNRS	CNRS
	ʃe	eɩɔl	ʧtã	tre	belvedeR	bjef	efervesã	manpk
	CH/E	ECOL	L/ON/T/AN	TRE	BELVEDER	BIEF	EFERVES/AN	MANIOC
	79 658	10 397	30 873	99 810	225	46	55	208
	prépos.	substantif	adverbe	adverbe	substantif	substantif	adjectif qualif.	substantif
	22/5ème p	4/1ère p	28/7ème p	20/5ème p	—	—	—	—
	chet	cole		tréd.	véladér	bél	éfréfon	maciec
					bebide	biefflet	éfévèsen	magonce
						biai	éfermésan	menonce
						biyeve	erfeveson	
							aiféveverson	
							éfévecen	
							éverveson	
							éfernaisan	
	chen		lanion	tére	dlvédr	béfe	éfrson	minoce
	se		bontan		pélevédére	biebefe*	éfféremésent	manac
	chée		lontain		belbedder	blef*	éfairmésan	manauce
					belevede	bieve	ebezon	
							efervesent	
							éffervecen	
							érvereson	
							évévésan	
	che		lantan	train			évereson	maniec
			lanten		bbvdr	bèfe	èfèremessent	manoce
					bèlefvèdire	bies	éfévaisen	
					velbeder	biaive	éfervécant	
					belvaitaire		eferbezon	
							efflérvéson	
							éfervaisant	

* mal écrit

Ce tableau montre une nette relation entre le nombre d'"allographies" non présentes dans les recherches du CVRP et du CNRS qui sont produites par

BEST COPY AVAILABLE

les sujets de notre étude et la fréquence relative d'occurrence des mots. Plus les mots sont fréquents, moins on trouve d'"allographies", plus ils sont rares, plus elles sont nombreuses. Il est aussi frappant de voir que ce n'est pas la correspondance phonético-graphique plus ou moins pertinente de l'item qui semble jouer un rôle dans la production d'"allographies"; les mots "BIEF" ou "MANIOC" dont la transcription archigraphémique est identique au mot orthographié ont été écrits de manière particulière par rapport aux autres recherches, respectivement 11 fois et 8 fois par les sujets de notre étude. Si l'on compare les productions pour les quatre items du CVRP, on constate que c'est lorsque l'orthographe du mot est la plus complexe, comme pour "LONGTEMPS", qu'on trouve le plus d'"allographies" (5). A l'opposé pour le mot "ECOLE" on ne trouve qu'une seule "allographie" où l'erreur se résume à une simple omission de la première lettre. Une fois de plus ces constats généraux nous font opter pour l'existence d'un apprentissage de l'orthographe dont les caractéristiques sont relativement semblables à celles d'élèves "tout-venants".

Résultats

Pour ceux qui vivent au quotidien la relation thérapeutique et/ou pédagogique avec des apprentis scripteurs en difficulté, l'éclairage des données que nous proposons ici peut paraître trivial. L'articulation des compétences phonogrammiques et morphogrammiques est d'ailleurs l'objet, sous une forme ou sous une autre, de toute méthode pédagogique qui se respecte. Ce que nous tenons à relever, c'est qu'une analyse fine au niveau graphémique permet de constater l'existence de stratégies cognitives chez ces élèves en difficulté. Ces stratégies ne pêchent justement pas par leur absence, mais bien par la spécificité de leur organisation et des conséquences observables dans les productions écrites de ces mêmes élèves.

Sur le plan de la compétence phonogrammique observée par JAFFRE (1987, p.38), il est intéressant de comparer un échantillon de nos propres résultats. Cet auteur commentant les résultats de sa propre recherche observe les faits suivants : "Les enfants les plus âgés y parviennent à peu près complètement (93% environ dans notre étude) mais les enfants les

plus jeunes connaissent, eux-aussi, un taux important de réussite (près de 78%, toujours dans notre étude). Ces enfants sont capables de donner une forme graphique pertinente (dans les limites des zones d'archigraphème) à des mots qu'ils ne connaissent pas ou qui, dans le meilleur des cas, ne font pas partie de leur pratique graphique quotidienne." En comparaison nous avons relevé pour notre recherche un taux de 98% de réussite pour le sujet (6) le plus compétent et un taux de 67% pour le sujet (1) où la compétence est la moins élevée. Le sujet (6) étant de niveau scolaire identique aux sujets les plus âgés de la recherche CNRS/HESO (CM2/5ème primaire), le sujet (1) étant de niveau scolaire juste supérieur (CE2/3ème primaire) à celui des sujets de (CE1/2ème primaire) de la recherche du CNRS. Ces résultats très semblables confirment bien l'existence d'une stratégie phonogrammique chez les sujets de notre recherche, même si, comme nous le verrons plus loin, des "allographies" particulières ont été relevées chez ces élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires. Cette première comparaison nous permet de confirmer notre hypothèse initiale selon laquelle nous nous attendions à retrouver des écarts semblables à ceux qui sont observables dans les productions écrites d'élèves "tout-venants".

Sur le plan de la compétence morphogrammique, nous avons comparé nos résultats pour la phrase "Mes parents t'invitent à manger à midi" à ceux de BETRIX-KOEHLER (1987 et 1991). La fiabilité de cette comparaison doit être relativisée puisque nous mettons ici en parallèle les résultats obtenus pour une seule phrase à la première passation de l'épreuve par rapport à l'ensemble des résultats issus des travaux de cet auteur. Néanmoins, nous avons retenu cet échantillon emprunté au texte dicté par ce même auteur à des élèves de 5ème et 6ème primaire du canton de Vaud, parce qu'il contient des marques morphogrammiques grammaticales (les marques du pluriel par ex.) et un morphogramme lexical (le "T" de "PARENTS"). Compte tenu de cette limite nous avons constaté que le nombre d'erreurs produites dans cette phrase par les sujets de notre étude est également en corrélation avec leur capacité à transcrire correctement ou non des graphèmes de tout type pour l'ensemble des mots de notre épreuve et quelle que soit la passation. En effet, plus il y a de graphèmes de tous les types transcrits correctement, moins on rencontre d'erreurs à l'intérieur de la phrase analysée. Cet échantillon nous a donc paru significatif malgré sa

dimension réduite. En comparaison nous observons la même évolution que celle décrite dans la recherche du CVRP, c'est-à-dire que plus les performances de nos sujets sont élevées, plus la proportion des erreurs morphogrammiques tend à augmenter par rapport aux erreurs phonogrammiques. BETRIX-KOEHLER (1991, p. 27) constate que "moins les élèves font d'erreurs (les élèves de 6ème en font significativement moins que ceux de 5ème), plus ils font, proportionnellement, d'erreurs de grammaire. Une analyse des correspondances a mis en évidence la proximité des élèves les meilleurs en orthographe et les erreurs de morphologie grammaticale. Autrement dit, quand il reste des erreurs chez les bons élèves en orthographe, elles sont plutôt de type grammatical."

Par contre, si l'on prend en considération les sujets (4) et (7) de notre étude qui ont des performances globalement moins bonnes en fonction de leur âge et de leur niveau scolaire de 5ème primaire, on s'aperçoit alors que la proportion des erreurs morphogrammiques reste relativement faible, respectivement 22,2% et 28,6%. En comparaison, la recherche du CVRP indique pour les élèves de 5ème primaire une proportion de 39,6% pour les erreurs morphogrammiques grammaticales et 5,7% pour les erreurs morphogrammiques lexicales, soit un total de 45,3%. C'est dire que ces élèves en difficulté produisent encore une proportion importante d'erreurs phonogrammiques. A première vue, on pourrait conclure à un retard "simple" dans l'acquisition de l'orthographe chez ces scripteurs qui rencontrent une gêne dans leur apprentissage, mais l'analyse plus fine de leurs productions écrites montre qu'une telle hypothèse ne pourra pas être confirmée, bien au contraire.

Si l'on reprend l'**investigation des "allographies"** produites par les élèves de notre propre recherche, quasiment aucune de ces productions n'échappe à la possibilité d'une analyse psycholinguistique élaborée à partir des productions écrites d'élèves "tout-venants". Pour l'item "MANIOC" par exemple, on constatera dans les diverses "allographies" un certain nombre de confusions, d'omissions, des adjonctions et quelques inversions de graphèmes, qui sont là toutes des erreurs d'acquisition courantes décrites par CATACH et al. (1980). Certains graphèmes semblent pour leur part en complète discordance phonético-graphique avec les graphèmes de l'item

"MANIOC" comme le "premier C" dans "MACIEC", le "G" dans "MAGONCE" ou encore le "deuxième A" dans "MANAC", néanmoins la pertinence de la présence de chacun de ces graphèmes peut trouver une explication même si l'ordre linéaire des syntagmes graphiques à l'intérieur du mot n'est pas respectée. Du point de vue d'une lecture "orthographique" de ces "allographies", il serait bien sûr difficile de retrouver l'item d'origine sans le connaître, cependant du point de vue de l'apprenti scripteur la présence de ces graphèmes trouve sa cohérence dans le fait qu'ils figurent en tout cas à une autre place dans l'item de référence ou alors pour "MAGONCE", le "G" introduit dans le digramme "GN" permettrait de reconstituer une cohérence phonético-graphique en réorganisant les syntagmes graphiques de l'"allographie" pour obtenir "MAGNOCE" par exemple. De plus, la présence d'autres graphèmes à la fin de certaines "allographies" laisse penser que des marques morphogrammiques sont en cours d'acquisition : prenons par exemple le "T" dans "CHET" ou le "D" dans "TRED" qui ne sont manifestement pas en correspondance phonético-graphique avec les items "CHEZ" et "TRES". Voilà encore des indices qui montrent la richesse et la diversité des stratégies mises en oeuvre par ces élèves en difficulté. Même si ces stratégies ne sont pas adaptées aux exigences de la norme orthographique, les écarts qui en découlent permettent d'observer dans les productions écrites de ces élèves en difficulté, des types d'erreurs différents amalgamés dans la même production graphique. L'analyse de certaines "allographies" permet de déceler dans la même production le cumul d'une inversion, d'une confusion, d'une omission, de la non conformité phonologique d'un syntagme graphique ou d'une confusion au niveau d'un morphogramme. Ce cumul de différents types d'erreurs tend à disparaître progressivement chez l'élève "tout-venant" au profit de la subsistance d'erreurs de type purement morphogrammique. A ces conditions seulement nous pouvons confirmer la deuxième partie de notre hypothèse qui postulait la présence d'écarts particuliers à la norme orthographique dans les productions écrites d'élèves en difficulté.

Prémices pour une didactique thérapeutique et pédagogique de l'orthographe

En fonction d'un premier constat qui nous invite à considérer que, quelle que soit la répartition proportionnelle entre erreurs phonogrammiques et morphogrammiques dans les productions d'élèves en difficulté, c'est à l'émergence de la compétence morphogrammique que se situe le principal écueil.

En effet, la compétence phonogrammique étant quantitativement comparable à celle de productions d'élèves "tout-venants", c'est bien la distorsion qu'on observe au niveau de la compétence morphogrammique qui apparaît comme déterminante. Dès lors, ce constat nous a entraînés à accentuer la mise en évidence du fonctionnement morphogrammique de l'écrit français dans nos interactions auprès des élèves en difficulté.

Dans la **situation duale d'un traitement logopédique** cette interaction logopédiste/élève consiste d'abord à partir des productions écrites de l'élève en difficulté, qu'elles soient normées ou non, et de reconnaître les stratégies sous-jacentes à ses productions. En d'autres termes, il s'agit d'engager avant chaque correction avec l'élève une phase de "diagnostic" visant à clarifier ses propres stratégies qu'elles soient d'ordre phonogrammique ou morphogrammique. Cette première phase demande au/à la logopédiste de rester le plus "neutre" possible en évitant l'induction de la réponse normative. En suite, dans une deuxième phase de "correction", il faut alors compléter ou réorienter le cas échéant la stratégie verbalisée précédemment par l'élève. Les critères d'une telle réorientation sont empruntés directement à la classification des graphèmes proposée par CATACH (1978). La concrétisation de cette pratique demande bien sûr une vulgarisation de la part du/de la logopédiste qui permette à l'élève, selon son âge, de situer d'un côté les différentes fonctions de la morphologie et de l'autre côté l'aspect non fonctionnel des lettres historiques ou étymologiques de l'orthographe française. L'essentiel étant de permettre à l'élève d'accéder à la logique grammaticale et lexicale des morphogrammes. Il va de soi que l'enjeu non fonctionnel des 12 à 13% de lettres historiques ou étymologiques que l'on rencontre dans l'écrit français doit être présenté le plus tôt possible à l'élève. D'autant plus que ces lettres non fonctionnelles,

dont la plupart restent muettes, ne relèvent d'aucun enseignement systématique parce qu'elles trouvent leur origine dans une norme graphique savante. C'est également un travail sur des corpus écrits normés qui permettra à l'élève de prendre progressivement conscience du fonctionnement morphologique de l'écrit français et de la présence de lettres non fonctionnelles. Presque toujours, on trouve chez ces élèves en difficulté une compétence à distinguer avec aisance les graphèmes muets de ceux qui transcrivent l'oral. Même l'élève présentant d'importantes difficultés en orthographe distingue parfois même avec aisance les lettres qui s'oralisent à la lecture d'un texte de celles qui resteront muettes. Cette première gratification est un préalable nécessaire pour découvrir les finesses de la fonction morphologique du français écrit et pour cerner les reliquats étymologiques et historiques qui ont perdu progressivement leur dynamique proprement linguistique.

Dans la **situation collective de la classe**, l'interaction pédagogue/élèves consiste à inciter, voire à encourager les élèves à rédiger un texte dans un contexte le plus fonctionnel et spontané possible. C'est dans cette optique qu'un support visuel telle que l'image par exemple permet de mettre les élèves dans des conditions de rédaction plutôt que de dictée. Pendant cette phase où chaque élève travaille individuellement, comme dans le cadre du traitement logopédique, le pédagogue s'abstient d'intervenir. Par contre, il peut relever les éventuels questions et soucis "orthographiques" des élèves, afin de les traiter dans la phase collective de "correction" qui va suivre. Alors les élèves pourront engager la discussion sur leurs propres productions écrites. Par exemple, un élève pourra lire son texte discursif et sera invité à épeler et à commenter les mots que le pédagogue aura retenus, que ceux-ci soient normés sur le plan orthographique ou pas. A ce stade, animé par le pédagogue, le collectif classe pourra s'exprimer sur les différentes options de transcription. Une fois les stratégies des élèves dévoilées, le pédagogue propose d'initier la phase de correction pour consolider ou modifier les stratégies des élèves en fonction de la norme orthographique des mots débattus. Le tableau noir peut être un excellent médiateur pour exercer le fonctionnement morphologique de notre système d'écriture et l'emploi de lettres non fonctionnelles dans notre écrit. Une fois les différentes lettres muettes isolées, une représentation en "tiroirs" dotés de différentes étiquettes, - telles que : morphogrammes grammaticaux

servant aux "différents accords", morphogrammes lexicaux concernant les "familles de mots", morphogrammes présents dans les "homophones" et enfin les lettres historiques ou étymologiques qui ont trait à "l'histoire des mots" - servira à classer les mots qui comportent ces lettres muettes. Ces mots sont ensuite classés par les élèves qui verbalisent leur choix. Il va de soi que cette méthode didactique demande l'instauration préalable d'un "rituel" pour atteindre une dynamique où le métalangage des élèves peut s'exprimer aisément. Une telle méthode a également l'avantage de dépassionner les tensions qui peuvent surgir autour de la norme orthographique pour instaurer un dialogue dont la dynamique linguistique des mots devient la préoccupation collective principale des élèves.

Conclusions

Les critères d'analyse auxquels nous avons fait appel ont été empruntés au champ de la recherche psycholinguistique intéressée aux apprentis scripteurs "tout-venants". Il s'avère selon nous que de tels critères sont valables pour dégager les identités dans les stratégies d'apprentissage d'élèves en difficulté, mais aussi une différence spécifique de l'organisation de ces stratégies chez ces mêmes élèves. Dans la mesure où certaines de ces différences peuvent être cernées, elles ouvrent une voie pour une définition nouvelle, susceptible d'affiner les "outils" didactiques à mettre en oeuvre dans l'interaction avec des élèves en difficulté. A la suite de notre recherche, la dimension morphologique du système d'écriture du français ressort comme l'un des paramètres les plus complexes à maîtriser par les élèves en difficulté. Le constat que les principes phonographiques et sémiographiques sont indissociables dans notre système d'écriture, comme le relève JAFFRE (1993), nous pousse à inviter l'élève le plus précocement possible à se représenter, au-delà de son intuition, l'aspect morphologique de la langue écrite. En effet, la structure du français écrit laisse à penser que l'élève qui reste trop centré sur une stratégie phonogrammique au détriment d'une centration morphogrammique, ne peut pas rejoindre la norme orthographique. Du fait même que l'aspect phonogrammique de notre écrit ne répond pas à une règle bi-univoque (c'est-à-dire que le phonème /o/, par exemple, peut correspondre à plusieurs graphèmes comme o, au, eau, ô, ho, oo, etc.), le choix graphémique qu'il faut opérer

reste lié à la structure morphologique de la langue écrite. C'est pourquoi nous progressons avec confiance dans une voie où l'accent est mis sur la morphogrammie, car cette dernière est certainement aussi un stabilisateur du choix à opérer parmi les divers graphèmes à disposition pour transcrire un même son. Ceci explique, selon nous, que l'élève en difficulté, même conscient de l'existence de lettres muettes, peut rester dans un certain désarroi sur le plan phonogrammique, dans la mesure où cette stratégie de base ne peut pas s'enchâsser dans la stratégie morphogrammique plus complexe et finir par rétroaction à stabiliser la stratégie phonogrammique. Reste que la norme orthographique en tant qu'objet d'apprentissage recèle en elle-même des conflits propres au fonctionnement de l'écriture française actuelle. Evoquons simplement la lutte entre deux principes qui ont accompagné le développement historique de notre écriture. Comme le relèvent BLANCHE-BENVENISTE et CHERVEL (1979, p. 113). "Dans ses grandes lignes, l'histoire de notre écriture peut se ramener au conflit entre deux principes. Tous deux sont des principes d'ordre, de régulation. Il paraît impossible de soutenir aujourd'hui encore la thèse selon laquelle le désordre et la fantaisie se sont un jour installés dans notre écriture. Le principe phonographique cherche une régularisation au niveau du signifiant, et n'y parvient pas; le principe idéographique prend alors relais et stabilise l'écriture en complétant le code déficient par un maquillage paradigmatique, fondé sur l'analogie."

C'est dans cet esprit que nous avons voulu confronter à leur tour les conflits "cognitifs" que ces élèves en difficulté doivent résoudre pour parvenir progressivement à la maîtrise de l'écriture.

Bibliographie

BÉTRIX-KOEHLER, D. (1991) : *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*, Lausanne, Ed. CVRP.

BÉTRIX-KOEHLER, D. et coll. (1987) : *De l'orthographe des élèves de 3P et de 4P dans deux situations de production différentes, une approche linguistique et psycholinguistique*, Lausanne, Ed. CVRP.

BLANCHE-BENVENISTE, C., A. CHERVEL (1978) : *L'orthographe*, Paris, François Maspéro.

CATACH, N. (1978) : "L'orthographe", *Que sais-je ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

CATACH, N., D. DUPREZ, M. LEGRIS (1980) : "L'enseignement de l'orthographe, l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices", *Dossiers didactiques*, Paris, Nathan.

CATACH, N. (1986) : *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan/Université.

GONVERS, J.-P. (1974) : *Barrières sociales et sélection scolaire*, Lausanne, Ed. Office de statistique de l'État de Vaud.

HOEFFLIN, G., A. CHERPILLOD (1994) : "Analyse psycholinguistique de productions écrites d'élèves de 8 à 11 ans présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires", *Glossa*, 40, 10-20.

HUTMACHER, W. (1992) : *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*, Genève, Ed. Service de la recherche sociologique.

IMBS, P. et coll. (1971) : *Dictionnaire alphabétique des fréquences*, Paris, Ed. CNRS, Librairie dépositaire.

JAFFRE, J.-P. (1987) : "La compétence phonogrammique chez les enfants. Développement, écarts et analogues", *Nouvelles recherches sur le langage*, Paris, A.T.P, 4-43.

JAFFRE, J.-P. (1993) : "L'orthographe du français, genèse linguistique et acquisition", *Les entretiens Nathan*, Actes III, Paris, Nathan, 87-99..

SIEGRIST, F. (1986) : *La conceptualisation du système alphabétique orthographié du français par l'enfant de 6 à 9 ans*, Université de Genève, F.P.S.E., Thèse de doctorat.

TERS, F., G. MEYER, D. REICHENBACH (1988) : *L'échelle Dubois-Buyse*, Neuchâtel, Ed. H. Messeiller.

Adresses des auteurs

Dominique Bovet
Orthophoniste
Centre d'orthophonie de Neuchâtel
Serre 11
2000 Neuchâtel

Jocelyne Buttet Sovilla
Chargée de cours et logopédiste
Cours Pour la Formation d'Orthophonistes
Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel
Tél. 038/20.82.35

Marie-Claire Cavin
Logopédiste
Institut Catholique Montolivet
Ch. Montolivet 19
Case Postale 72
1000 Lausanne 19
Tél. 021/617.08.88

Annie Cherpillod
Enseignante
Ecoles primaires de Prilly
Collège Centre
Classe de Développement I
1008 Prilly

German Gruber
Médecin-chef du secteur de La Chaux-de-Fonds
Office médico-pédagogique
Parc 117
2300 La Chaux-de-Fonds
Tél. 039/21.69.66

George Hoefflin
Logopédiste
Service psychopédagogique
intercommunal
ch. de l'Union 1
1008 Prilly
Tél. 021/622.75.27

Solange von Ins
Assistante de recherche et logopédiste
Cours Pour la Formation d'Orthophonistes
Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel
Tél. 038/20.82.35

Valérie Jéquier Thiébaud
Orthophoniste
Centre d'orthophonie de Neuchâtel
Serre 11
2000 Neuchâtel

Marie-Jeanne Liengme Bessire
Assistante de recherche
Séminaire de Psychologie
Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel
Tél. 038/20.80.80

Christine Mahieu
Psychomotricienne
Centre Educatif et Pédagogique
route d'Yverdon 19
1470 Estavayer-Le-Lac
Tél. 037/63.81.31

Cécile Martin
Assistante de recherche et logopédiste
Cours Pour la Formation d'Orthophonistes
Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel
Tél. 038/20.82.35

Sylvie Moine
Logopédiste
Centre Educatif et Pédagogique
route d'Yverdon 19
1470 Estavayer-Le-Lac
Tél. 037/63.81.31

Lorenza Mondada
Docteur ès lettres
Institut de Linguistique
Université de Lausanne
Faculté des Lettres
BFSH 2
1015 Dorigny-Lausanne

Hubert Montagner
Directeur de recherche à l'INSERM
Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
388, rue du Mas de Prunet
F-34070 Montpellier
Tél. 0033/67.03.17.48

Claire Peter
Neuropsychologue
Division Autonome de Neuropsychologie
Hôpital Nestlé
1011-C.H.U.V. Lausanne

Bernard Py
Linguiste et directeur du CPFO
Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel
Tél. 038/20.80.80

Francine Rosenbaum
Orthophoniste
Centre d'orthophonie de Neuchâtel
Serre 11
2000 Neuchâtel

Raymond B. Traube
Médecin-directeur
Office médico-pédagogique
rue de l'Ecluse 67
2000 Neuchâtel
Tél. 038/22.32.82

Katharina Turnill
Logopédiste
Centre Educatif et Pédagogique
route d'Yverdon 19
1470 Estavayer-Le-Lac
Tél. 037/63.81.31

Geneviève de Weck
Chargée de cours et logopédiste
Cours Pour la Formation d'Orthophonistes
Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel
Tél. 038/20.82.35